Les échanges inter-culturels en milieu scolaire : leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques

Synthèse d'études exploratoires

Denise Deshaies et Josiane F. Hamers

Québec

Les échanges inter-culturels en milieu scolaire: leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques

Synthèse d'études exploratoires

Denise Deshaies et Josiane F. Hamers*

Centre international de recherche
sur le bilinguisme

Université Laval

*Les auteurs sont indiqués par ordre alphabétique.

Dépôt légal: premier trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN: 2-550-07249-9

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1984

Remerciements

Nous tenons à remercier le ministère de l'Education du Québec qui a subventionné les trois recherches dont le présent travail est la synthèse. Nos remerciements s'adressent plus particulièrement à messieurs Marc Champeau et Guy Dumas du ministère de l'Education du Québec qui nous ont donné une aide constante au cours de nos recherches.

Nous désirons également remercier vivement les diverses commissions scolaires ainsi que tous les professeurs et élèves qui ont participé à nos recherches et sans l'aide desquels ces études auraient été impossibles.

Nous sommes très reconnaissantes envers tous les assistants de recherche qui ont travaillé soit à la cueillette des données, soit au traitement statistique des données. Leur travail a toujours été d'une grande qualité.

Enfin, nous voulons remercier le directeur et tout le personnel du Centre international de recherche sur le bilinguisme de l'Université Laval qui nous ont apporté une aide précieuse au cours des diverses étapes de nos recherches.

Table des matières

	Page
Remerciements	I
Table des matières	III
Liste des tableaux	IX
Liste des figures	XI
Introduction	1
Etude I : Evaluation d'échanges de courte durée	5
1 Méthodologie	5
1.1 Instruments de mesure	5
1.2 Procédure	14
1.3 Echantillon	14
2 Description des activités étudiantes	17
3 Résultats et discussion	20
3.1 Analyse des attitudes des élèves de 1re et 3e primaire	21
3.1.1 Analyse des attitudes des élèves francophones de 1re et 3e primaire	21
3.1.2 Analyse des attitudes des élèves francophones et anglophones de 1re et 3e primaire suivant les cours dans: a) une école francophone isolée b) une école anglophone isolée c) une école francophone jumelée à une école anglophone	25
3.2 Analyse des motivations et des attitudes chez les élèves de 6e primaire dans les écoles jumelées ou isolées	34
3.2.1 Préférence pour la participation chez les élèves de 6e primaire	37
3.3 Evaluation des connaissances de la langue seconde et des contacts avec l'autre groupe culturel	39

Table des matières (suite)

		Page
3.4	Analyse des attitudes des élèves de 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire	40
3.4.1	Préférences pour la participation chez les élèves de 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire	57
3.5	Evaluation des connaissances en langue seconde et des contacts avec l'autre groupe culturel	59
3.6	Estimation des lieux extérieurs à l'école où la langue seconde peut être acquise	60
3.7	Corrélations entre l'évaluation du professeur et l'auto-évaluation de l'élève: connaissances et contacts	60
3.8	Corrélations entre l'évaluation de l'expression orale, de la compréhension orale en langue seconde et l'intelligence de l'élève	61
4	Résumé de l'étude portant sur les échanges de courte durée	61
Etude 2:	Le rôle de la composition culturelle des groupes dans les activités d'échange biculturel	68
1	Méthodologie	68
1.1	Instruments de mesure	68
1.2	Procédure	69
1.3	Echantillon	69
1.4	Description des écoles	70
1.5	Groupes mixtes et non-mixtes	70
2	Résultats et discussions	72
2.1	Analyse des attitudes des élèves de 6e primaire avant et après l'activité	72
2.2	Comparaison des motivations et des attitudes entre des élèves d'âge différent	82
2.3	Attitudes envers les activités	83
2.3.1	Elèves de 5e secondaire	83

Table des matières (suite)

	Page
2.3.2 Elèves de 6e primaire	87
2.4 Perceptions des élèves co-participants	93
2.4.1 Synthèse des résultats des élèves de 6e primaire des groupes mixtes et non-mixtes	93
2.4.2 Comparaison des élèves de 6e primaire et de 5e secondaire: groupes mixtes	99
3 Résumé de l'étude portant sur l'effet de la composition culturelle des groupes	101
Etude 3: Comparaison de trois types d'échanges inter-culturels	104
1 Méthodologie	106
1.1 Instruments de mesure	106
1.2 Procédure	108
1.2.1 Préparation de l'activité	108
1.2.2 Déroulement des activités	109
1.2.3 Evaluation	111
1.3 Echantillon	111
2 Résultats et discussion	113
2.1 Informations relatives à la connaissance et à l'usage des langues	113
2.1.1 Evaluation de la production orale en langue maternelle	113
2.1.2 Evaluation de la production orale en langue seconde	114
2.1.3 Evaluation de la compréhension en langue seconde	115
2.1.4 Utilisation des médias en langue seconde	116
2.1.5 Contacts avec des membres de l'autre groupe culturel	117
2.1.6 Résumé de l'information relative à la connaissance et à l'usage des langues	119

Table des matières (suite)

		Page
2.2	Désir de participer à une activité	120
2.2.1	Désir de participer à une activité avec des membres de l'autre groupe culturel	122
2.2.2	Désir de participer à une activité avec des membres du même groupe culturel	122
2.3	Résultats des mesures socio-psychologiques	123
2.3.1	Echelles d'attitudes et de motivation	123
2.3.1.1	Résultats des analyses de co-variance	124
2.3.1.2	Résumé des résultats aux mesures d'attitudes et de motivation	130
2.3.2	Analyses de variance sur les échelles d'évaluation de la personnalité des co-participants	136
2.3.3	Analyses de variance sur le questionnaire de perception de l'activité	146
2.4	Variable décision	152
2.4.1	Analyses de co-variance sur les échelles d'attitudes et de motivation: francophones du niveau primaire	152
2.4.2	Analyses de co-variance sur les échelles d'attitudes et de motivation: francophones participant aux échanges directs (inter/intra)	153
2.4.3	Analyses de co-variance sur les échelles d'attitudes et de motivation: participants aux échanges directs, niveau primaire (anglophones et francophones)	154
2.4.4	Analyses de co-variance sur les échelles d'attitudes et de motivation: tous les participants aux échanges intra-région	155
2.4.5	Conclusions sur la variable décision	156
2.5	Les mesures d'identité culturelle	156
2.5.1	Résultats et discussion	157
3	Résumé de l'étude portant sur la comparaison de trois types d'échanges inter-culturels	166
3.1	Résultats des évaluations	167

Table des matières (suite)

	Page
3.2 Observations sur le terrain	172
3.3 Opinions des professeurs	172
Conclusion	175
Bibliographie	179

Liste des tableaux

Tableaux

		Page
1:	Nombre de sujets de l'échantillon par groupes considérés dans la recherche.	16
2:	F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves francophones de 1re et 3e primaire (2 X 2 X 2).	22
3:	F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves de 1re et 3e primaire non-participants. (4 X 2 X 2).	26
4:	Rang (du plus favorable au moins favorable) pour les élèves de 1re et 3e primaire des quatre types d'écoles considérées.	27
5:	F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves de 6e primaire participants (4 X 2).	35
6:	Rang (du plus favorable au moins favorable) pour les élèves des quatre types d'écoles, 6e primaire, participants.	35
7:	Pourcentages des réponses préférentielles pour les activités (G_7). Elèves de 6e primaire.	38
8:	F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves du 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire, anglophones et francophones ayant ou non participé à une activité.	41
9:	Pourcentage des réponses préférentielles pour les activités (G_7). Elèves du 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire.	58
10:	Répartition de l'échantillon selon l'activité (mixte ou non-mixte), le secteur (francophone ou anglophone), la classe (6e primaire ou 5e secondaire) et le sexe (filles ou garçons).	71
11:	F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de co-variance sur les résultats des élèves de 6e primaire.	73
12:	F_s significatifs et niveaux de signification pour les attitudes envers les échanges inter-culturels. Elèves de 5e secondaire au post-test.	85
13:	Pourcentage d'utilisation du français, de l'anglais ou des deux langues par les élèves de 6e primaire ayant participé à une activité mixte.	86
14:	F_s significatifs et niveaux de signification de l'analyse de variance à trois variables (groupe x mixage x sexe) pour les questions portant sur les activités au post-test. Elèves de 6e primaire.	89

Tableaux (suite) — Page

15: F_c significatifs et niveaux de signification de l'analyse de variance à deux variables (groupe x sexe) pour les questions portant sur les activités au post-test. Elèves de 6e primaire. 90

16: F_c significatifs et niveaux de signification de l'analyse de variance à deux variables (mixage x sexe) pour les questions portant sur les activités au post-test. Elèves de 6e primaire. 91

17: F_c significatifs et niveaux de signification des analyses de variance (groupe x mixagexsexe) portant sur les perceptions des élèves de 6e primaire, pour les 16 échelles d'évaluation de la personnalité. 94-95

18: F_c significatifs et niveaux de signification des analyses de variance (classe x groupe x sexe) portant sur les perceptions des élèves de 6e primaire et du 5e secondaire: des groupes mixtes, pour les 16 échelles d'évaluation de la personnalité. 96-97

19: Nombre de sujets de l'échantillon par groupes considérés dans la troisième étude. 112

20: F_c significatifs et niveauxde signification pour les analyses de variance sur les questions portant sur le désir de participer à des activités d'échange. 121

21: F_c significatifs et niveaux de signification pour les analyses de covariance sur les échelles d'attitudes et de motivation. 125

22: Pourcentage d'utilisation des langues lors de l'activité. 148

Liste des figures

Figures

		Page
1:	Interaction entre le sexe et la participation pour l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde (échelle C_5 variant de 5 à 10). Elèves francophones de 1re et 3e primaire.	24
2:	Interaction entre l'école et l'âge pour la motivation instrumentale (échelle C_2 variant de 2 à 4). Elèves anglophones et francophones de 1re et de 3e primaire, non-participants.	29
3:	Interaction entre l'école et l'âge pour l'attitude envers l'autre groupe culturel (échelle C_3 variant de 5 à 10). Elèves francophones et anglophones de 1re et de 3e primaire, non-participants.	30
4:	Interaction entre l'école et l'âge pour l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde (échelle C_5 variant de 5 à 10). Elèves francophones et anglophones de 1re et de 3e primaire, non-participants.	32
5:	Interaction entre l'école, le sexe et l'âge pour les attitudes envers les rencontres inter-culturelles (échelle C_6 variant de 8 à 16). Elèves francophones et anglophones de 1re et 3e primaire non-participants.	33
6:	Interaction entre la participation et l'âge pour la motivation intégrative (échelle G_1 variant de 4 à 20). Elèves francophones et anglophones.	43
7:	Interaction entre le groupe et le sexe pour la motivation intégrative (échelle G_1 variant de 4 à 20). Elèves participants et non-participants.	44
8:	Interaction entre le groupe et le sexe pour l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, (échelle G_4 variant de 10 à 50). Elèves participants et non-participants.	46
9:	Interaction entre la participation et le groupe pour l'attitude envers les échanges inter-culturels, (échelle G_5 variant de 5 à 25).	48
10:	Interaction entre l'âge et le groupe pour l'attitude envers les échanges inter-culturels, (échelles G_5 variant de 5 à 25). Elèves participants et non-participants.	50
11:	Interaction entre le groupe, la participation, l'âge et le sexe pour l'attitude envers les échanges inter-culturels, (échelle G_5 variant de 5 à 25).	51
12:	Interaction entre l'âge et le groupe pour le degré de satisfaction ou le désir de participer à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5).	53

Figures (suite) Page

13: Interaction entre la participation et le groupe pour le degré de satisfaction ou le désir de participer à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5). 54

14: Interaction entre le groupe et le sexe pour le degré de satisfaction ou le désir de participation à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5). 55

15: Interaction entre le groupe, la participation et le sexe pour le degré de satisfaction ou le désir de participer à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5). 56

16: Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle de motivation intégrative. Elèves de 6e primaire. 74

17: Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle de motivation instrumentale. Elèves de 6e primaire. 75

18: Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel. Elèves de 6e primaire. 76

19: Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Elèves de 6e primaire. 77

20: Interaction entre le mixage et le sexe pour l'échelle de l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Elèves de 6e primaire. 81

21: Interaction classe x groupe pour l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Elèves de 6e primaire et de 5e secondaire . 84

22: Interaction groupe x sexe à la question 10 du QAGy. Elèves de 5e secondaire au post-test. 86

23: Profil moyen des groupes anglophones et francophones, mixtes et non-mixtes. Elèves de 6e primaire. 98

24: Profil moyen des élèves de 6e primaire et de 5e secondaire. Groupes mixtes. 100

25: Interaction échange x âge à l'échelle de motivation intégrative. 127

26: Interaction échange x âge x groupe à l'échelle de motivation instrumentale. 128

27: Interaction échange x groupe à l'échelle de motivation intégrative. 129

28: Interaction échange x groupe à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel. 131

Figures (suite)

		Page
29:	Interaction échange x sexe à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel.	132
30:	Interaction échange x groupe x âge à l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde.	133
31:	Interaction groupe x âge à l'échelle de motivation intégrative.	134
32:	Interaction groupe x âge à l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde.	135
33:	Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les trois types d'échange.	137
34:	Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves du primaire et du secondaire.	139
35:	Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves francophones et anglophones.	140
36:	Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves du primaire et du secondaire participant aux trois types d'échange.	141
37:	Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves francophones et anglophones participant aux trois types d'échanges.	144
38:	Profil de réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves francophones et anglophones du primaire et du secondaire.	145
39:	Dimension 1 - Elèves du primaire	158
40:	Dimension 1 - Elèves du secondaire	159
41:	Dimension 2 - Elèves du primaire	161
42:	Dimension 2 - Elèves du secondaire	162

Introduction

L'enseignement des langues secondes a toujours soulevé de nombreuses questions dont celles relatives aux méthodes ou moyens pédagogiques susceptibles de faciliter l'apprentissage des langues. Outre les recherches concernant les interventions didactiques appliquées en classe, d'autres approches ont tenté de mettre au point divers programmes devant permettre d'exploiter des situations de communication inter-culturelles en dehors de la classe; l'un de ces programmes est le programme d'échange inter-culturel Ce type de programme a connu et connaît encore des formes d'application diverses. Il implique, par exemple, des échanges individuels de longue durée dans lesquels un élève francophone peut passer de trois à six mois dans une famille anglophone et vice versa; des échanges individuels plus courts dans lesquels un jeune francophone et un jeune anglophone se rencontrent régulièrement pour quelques jours; des échanges de groupe impliquant une classe francophone et une classe anglophone qui se rencontrent plusieurs ou une seule fois pour des durées variables.

Le ministère de l'Education du Québec a élaboré un programme dans le cadre du plan de développement de l'enseignement des langues (P.D.E.L.) grâce auquel des activités étudiantes de durée variable, auxquelles participaient des étudiants de deux groupes linguistiques et culturels différents, pouvaient être organisées par les professeurs et commissions scolaires intéressées. Ces activités visaient à permettre à des groupes d'élèves de langue maternelle française et des groupes d'élèves de langue maternelle anglaise de communiquer ensemble à l'occasion d'activités scolaires, culturelles, familiales ou sportives dans lesquelles ils étaient encouragés à utiliser la langue seconde.

Il est important de noter que ces programmes ont été mis sur pied non seulement dans le but de créer une situation de communication inter-culturelle mais également en vue de modifier de façon positive les attitudes et les motivations des élèves. En effet, si diverses recherches ont indiqué que l'aptitude jouait un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde (Carroll & Sapon, 1959; Carroll, 1963), d'autres recherches ont démontré que ce facteur n'était pas le seul à avoir une influence sur ce processus et

que les attitudes et la motivation y jouaient également un rôle important.

L'exploitation des variables attitudinales et motivationnelles à l'intérieur des programmes d'échanges inter-culturels impliquait l'hypothèse selon laquelle des rencontres avec des membres du groupe cible allaient permettre d'influencer favorablement ces variables. Toutefois, la relation exacte entre les variables attitudinales/motivationnelles et les contacts inter-culturels est loin d'être évidente; il semble que la quantité des contacts recherchés par l'individu dépendra de ses attitudes initiales et que ses contacts influenceront à leur tour ces attitudes. Dans un relevé des différentes recherches portant sur les rencontres inter-culturelles et de leur rôle sur les attitudes, Amir (1969) en est arrivé à la conclusion que les deux sont intimement liés. Cette conclusion a été corroborée par un nombre de recherches portant sur le rôle des contacts inter-culturels. Gardner, Kirby, Smythe, Dumas, Zelman et Bramwell (1974) ont évalué les attitudes et motivations à apprendre le français chez des élèves anglophones de 8^{e} année, ce avant et après une excursion de quatre jours dans la ville de Québec, et ont trouvé une augmentation des attitudes positives envers les franco-canadiens ainsi qu'une augmentation de la motivation intégrative. Dans une étude semblable, Clément, Gardner et Smythe (1977) ont divisé des participants en deux groupes; dans l'un les élèves avaient eu un nombre élevé de contacts au cours de l'échange et dans l'autre les élèves avaient eu relativement peu de contacts: le premier groupe avait exprimé des attitudes plus positives envers la langue seconde et les membres du groupe cible, une plus grande motivation intégrative et s'était déclaré prêt à faire plus d'efforts pour apprendre le français que ne l'avait fait le deuxième groupe lors du pré-test. Ces différences ont été accentuées dans les mesures prises au post-test, ce qui démontre que des attitudes déjà positives vont le devenir davantage suite à des contacts fréquents alors que des attitudes négatives vont également être renforcées à la suite des contacts. Dans une autre étude, Desrochers et Gardner (1978) ont également trouvé des effets similaires.

Sur la base de ces résultats, Gardner, Glicksman et Smythe (1978) ont avancé l'hypothèse que la relation entre attitude/motivation et contacts inter-culturels est en effet bidirectionnelle; les attitudes et les motivations vont

influencer la décision d'établir le contact et celui-ci va à son tour influencer les attitudes et les motivations. Donc, une attitude initiale positive va promouvoir la recherche de contacts inter-culturels et une expérience agréable lors du contact inter-culturel va renforcer l'aspect positif de l'attitude. La fréquence et la qualité des contacts peut intervenir dans le processus motivationnel en réduisant les facteurs d'anxiété et en augmentant la confiance en soi (Clément et Hamers, 1979) un changement dans ce processus peut également entraîner une modification des attitudes.

Si l'intervention dans le processus motivationnel a été concrétisée dans des programmes d'échanges inter-culturels, l'évaluation de ces programmes n'a pas toujours donné des résultats très clairs. Certaines recherches (Tucker et Lambert, 1970; Reynolds, Flagg et Kennedy, 1974) n'ont pas trouvé de changements d'attitudes à la suite des échanges, alors que d'autres (Gardner et al, 1974; Deshaies et Hamers, 1977, 1978) ont trouvé un changement positif et qu'un auteur (Mackay, 1973) a mentionné une diminution de la motivation. Ces résultats contradictoires peuvent vraisemblablement être attribués à la complexité des processus socio-psychologiques mis en jeu durant les contacts ainsi qu'à la diversité dans l'exécution de ces échanges eux-mêmes.

Compte tenu des résultats différents obtenus dans certaines recherches portant sur les attitudes et les motivations et de l'importance grandissante des programmes d'échanges inter-culturels comme mode d'intervention pédagogique devant exercer un effet positif sur la variable motivation/attitude, il s'avérait essentiel d'évaluer certains de ces programmes avant de les généraliser. C'est donc dans le but de cerner l'effet potentiel de ces échanges sur les motivations à l'apprentissage de la langue seconde et les attitudes envers le groupe culturel parlant cette langue seconde que nous avons effectué trois études particulières.[1]

Il y a lieu de mentionner que les programmes d'échanges dont il vient d'être fait mention sont loin d'être comparables entre eux. En effet, certains

---

[1] Ces études ont fait l'objet de quatre rapports de recherche différents (Deshaies & Hamers, 1977, 1978, 1979, 1980) dont le présent travail est la synthèse.

concernent des stages individuels prolongés allant de trois mois à un an dans l'environnement culturel et linguistique de la langue seconde alors que d'autres se résument à des rencontres de quelques heures entre deux groupes d'élèves d'origines culturelles différentes. Bien que ces deux types d'intervention puissent être regroupés sous l'étiquette du programme d'échange, il semble évident que la différence entre eux est assez grande pour amener des effets différents. Il devient dès lors évident que l'effet de chaque type d'intervention doit être évalué compte tenu de ses caractéristiques particulières.

Etude I: Evaluation d'échanges de courte durée

L'objectif de notre première étude était d'évaluer le type de programme d'échanges qui, pour diverses raisons pragmatiques, est généralisable à de très grandes populations d'élèves, c'est-à-dire des échanges inter-culturels entre deux groupes d'élèves, de courte durée, généralement non répétés et n'impliquant pas une trop grande participation des élèves. Afin d'analyser l'effet potentiel de tels échanges sur les attitudes et les motivations des élèves participants, nous avons mesuré celles-ci chez des élèves d'âges divers ayant participé à de telles activités ainsi que chez des groupes d'élèves comparables n'y ayant pas participé. Cette étude visait à mesurer l'effet d'une participation à des échanges sur la variable attitude/motivation.

1. Méthodologie

1.1 Instruments de mesure

Dans cette étude, nous avons utilisé divers instruments de mesure qui étaient présentés sous forme de questionnaires.

Chaque question offrait à l'élève un choix multiple de réponses auquel il répondait en cochant une des réponses qui rendait le plus justement, pour lui, le sentiment qu'il avait face à la proposition émise. Dans les questionnaires d'attitudes, le vocabulaire utilisé a été basé sur l'adaptation que Kirby et Halpern (1974) ont faite des tests élaborés par R.-C. Gardner et al. La population à laquelle ces divers questionnaires allaient s'adresser s'échelonnait en effet de l'âge de 6 ans à 17 ans et c'est pourquoi il a été décidé d'employer deux types de questionnaires différents; l'un a été administré oralement aux sujets les plus jeunes, c'est-à-dire ceux de 1re et 3e primaire et l'autre a été administré par écrit aux élèves des groupes plus âgés.

La réponse que l'élève devait donner et sur laquelle l'analyse allait reposer a pris deux formes différentes. Pour les élèves plus âgés, une échelle

de cinq points allant de l'accord total au désaccord complet avec l'assertion émise a été mise sur pied. Cependant, on ne pouvait s'attendre à ce que les plus jeunes élèves (1re et 3e primaire) puissent faire de telles distinctions. C'est pourquoi on leur demandait d'indiquer simplement leur accord ou leur désaccord. De plus, dans le but d'éviter une réaction positive ou négative systématique aux assertions émises, les items d'attitudes ont été appliqués à la fois au groupe culturel de l'enfant et à l'autre groupe culturel. Si des différences entre les réponses portant sur l'attitude face au groupe francophone et au groupe anglophone étaient trouvées, il devenait alors plus certain que les données obtenues reflèteraient l'attitude des sujets plutôt qu'une simple tendance à être d'accord ou non avec l'assertion émise oralement.

L'ensemble des questionnaires peut être divisé en cinq rubriques: (a) informations de base (b) évaluation par le professeur (c) auto-évaluation (d) activités et (e) attitudes.

(a) Informations de base

Cette partie du questionnaire est constituée d'une série de questions portant sur le sexe, l'âge, le lieu de naissance des parents et enfants, la profession des parents et la langue parlée avec différents membres de la famille. Ces questions permettent de contrôler les sources de variations de l'échantillon au niveau socio-économique.

(b) Evaluation par le professeur

Les questions portant sur ce point ont pour but d'obtenir l'évaluation que fait le professeur de la connaissance en langue seconde de chacun des sujets de l'échantillon ainsi que son évaluation de chaque élève sur le plan de l'intelligence générale par rapport à l'ensemble de sa classe. Les analyses de variance effectuées portent sur cinq points principaux et ont pour but d'obtenir une éventuelle interaction entre l'évaluation par le professeur et les facteurs contrôlés chez les sujets, tels l'âge, le sexe, la participation, le groupe et l'école. Les cinq questions considérées sont les suivantes:

Une question portant sur l'estimation des connaissances de la langue seconde en expression orale (échelle variant de 1 à 5).

Une question portant sur l'estimation des connaissances de la langue seconde en compréhension orale (échelle variant de 1 à 5).

Une question se rapportant à l'importance de l'acquisition de la langue seconde à l'extérieur de l'école (échelle variant de 1 à 5).

Une question portant sur le nombre de contacts de l'élève avec des pairs de l'autre groupe culturel (échelle variant de 1 à 5).

Une question permettant de classer l'élève pour son intelligence générale par rapport à l'ensemble de la classe (échelle variant de 1 à 5).

(c) Auto-évaluation

Des questions furent adressées à chaque sujet de l'échantillon en vue d'obtenir l'auto-évaluation de ces derniers sur leur degré de connaissance de la langue seconde et leur degré de contact avec l'autre groupe culturel pouvant avoir lieu à l'extérieur du contexte scolaire. Les réponses des plus jeunes portaient sur une échelle à 2 points, c'est-à-dire un oui ou un non, alors que celles des plus âgées portaient sur une échelle à cinq points.

(d) Activités

Dans cette étude, nous avons demandé aux professeurs si leurs élèves avaient déjà participé ou non à des activités inter-culturelles.

Des questions portant sur la durée de telles activités et sur le degré de participation des élèves à l'élaboration de ces dernières ont été

incluses en vue de pouvoir vérifier si la durée du contact, c'est-à-dire le temps consacré à l'activité elle-même, et l'implication des élèves à la préparation et à l'évaluation d'une telle activité peuvent devenir des facteurs influençant l'opinion de la population étudiante.

De plus, l'attitude du professeur lui-même devient un élément d'analyse des plus pertinents si l'on tient compte de l'hypothèse suivante, à savoir que l'attitude du professeur peut soit influencer celle des élèves, soit refléter les attitudes de la communauté dans laquelle l'école est située (cf. Gardner et Smythe, 1975, p. 10). C'est pour cette raison que la façon dont le professeur conçoit la préparation et le déroulement d'un échange inter-culturel combinée à son expérience en ce domaine et à son opinion sur la valeur d'un tel échange peuvent fournir des critères d'analyse complémentaires intéressants.

(e) Attitudes

En vue de mesurer l'impact des programmes d'échange biculturel, différents types d'attitudes ont été étudiés. Ces types d'attitudes forment des échelles différentes dont la valeur sera donnée plus bas. Il faut noter que le chiffre le plus bas indique l'attitude la plus favorable alors que le chiffre le plus élevé indique l'attitude la plus défavorable.

Nous avons élaboré deux types de mesures d'attitudes, dont le premier s'adressait aux enfants de 1re et 3e primaire et le second aux élèves plus âgés. Pour les plus jeunes élèves, un système de réponse par image a été élaboré; par exemple, le professeur montrait le dessin d'un écureuil aux enfants en leur demandant de repérer l'écureuil sur leur propre feuille de réponse. Sur la feuille de réponse de l'enfant, deux espaces à colorier étaient prévus, dont l'un correspondait au "oui" associé à une coche dessinée:

alors que l'autre correspondait au "non" associé à une croix dessinée:

. Ayant montré l'écureuil, le professeur demandait aux enfants d'écouter l'énoncé à évaluer, comme par exemple: "les gens qui parlent anglais sont très intelligents". L'enfant devait alors colorier l'espace qui

correspondait à son opinion face à cet énoncé.

Pour les plus âgés, nous avons utilisé une échelle à cinq choix allant de l'accord total au désaccord complet, avec le troisième choix permettant d'émettre une opinion relativement neutre. Cette échelle était répétée sous chacun des énoncés pour lequel l'élève devait donner son opinion.

Nous décrirons maintenant les diverses échelles d'attitudes et de motivations utilisées.

A) Attitudes des plus jeunes

1. Motivation intégrative

Par motivation intégrative, nous entendons le désir de l'élève à apprendre la langue seconde afin de mieux connaître l'autre groupe culturel. Cette motivation a été mesurée à l'aide des deux propositions suivantes:

"Je veux apprendre l'anglais pour avoir des petits amis qui parlent anglais".

"Je veux apprendre l'anglais pour mieux connaître les gens qui parlent anglais".

Ces deux questions forment l'échelle C_1, laquelle varie entre 2 et 4.

2. Motivation instrumentale

La motivation instrumentale a trait à l'intérêt d'apprendre la langue seconde pour des raisons pratiques. Deux propositions mesuraient ce type de motivation:

"Je veux apprendre l'anglais parce que j'aurai besoin de l'anglais un jour".

"Je veux apprendre l'anglais parce que ça va m'aider à avoir un bon travail".

Ces deux questions forment l'échelle C_2, laquelle varie entre 2 et 4.

3. Attitude envers l'autre groupe culturel

Cinq propositions visant à obtenir l'attitude de l'élève envers des membres de l'autre groupe culturel, dont voici deux exemples:

"Les gens qui parlent anglais sont très gentils".

"Les gens qui parlent anglais sont très agréables".

Ces questions forment l'échelle C_3 qui varie entre 5 et 10.

4. Attitude envers son propre groupe culturel

Cinq propositions portant sur l'attitude envers les membres de son propre groupe culturel, comme par exemple:

"Les gens qui parlent français sont très agréables".

"Les gens qui parlent français sont très intelligents".

Ces questions forment l'échelle C_4 qui varie entre 5 et 10.

5. Attitude envers l'apprentissage de la langue seconde

Cinq propositions évaluant l'attitude de l'élève envers l'apprentissage de la langue seconde, dont voici deux exemples:

"Je veux beaucoup apprendre l'anglais".

"C'est formidable d'apprendre l'anglais".

Ces questions forment l'échelle C_5, laquelle varie entre 5 et 10.

6. Attitude envers les rencontres inter-culturelles

Huit propositions portant sur l'attitude de l'élève face à des échanges avec l'autre groupe culturel, comme par exemple:

"J'aime beaucoup rencontrer des petits Anglais à l'école".

"Je veux rencontrer plus souvent des élèves anglais à l'école".

Ces questions constituent l'échelle C_6, laquelle varie entre 8 et 16.

B) Attitudes des plus âgés

1. Motivation intégrative

Quatre propositions évaluant la motivation de l'élève à l'apprentissage de la langue seconde afin de partager la culture de l'autre groupe culturel. Des exemples de ces propositions sont:

"C'est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de me sentir plus à l'aise avec les Canadiens qui parlent anglais".

"C'est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de mieux comprendre et d'apprécier la littérature et l'art canadiens anglais".

Ces questions forment l'échelle G_1, laquelle varie entre 4 et 20, le point neutre se situant à 12.

2. Motivation instrumentale

Quatre proposition portant sur l'intérêt pragmatique à l'apprentissage de la langue seconde, comme par exemple:

"C'est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que d'autres gens vont avoir plus de respect pour moi si je connais une langue étrangère".

"C'est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela va me permettre de devenir plus cultivé".

Ces questions constituent l'échelle G_2 qui varie entre 4 et 20, avec le point neutre à 12.

3. Attitude envers l'autre groupe culturel

Dix propositions se rapportant à l'attitude de l'élève envers les membres de l'autre groupe culturel. Ces propositions forment l'échelle G_3, laquelle varie entre 10 et 50, le point neutre se situant à 30. Des exemples de ces propositions sont:

"Les Canadiens anglais sont des gens très chaleureux et qui ont beaucoup d'idées".

"Plus j'apprends à connaître les Canadiens anglais, plus j'aimerais parler leur langue comme il faut".

4. Attitude envers l'apprentissage de la langue seconde

Cinq propositions positives et cinq propositions négatives portant sur la langue seconde en tant qu'objet d'apprentissage. Ces dix assertions forment l'échelle G_4. Dans le calcul de cette échelle, les réponses aux propositions négatives ont été inversées de sorte que l'échelle varie entre 10 et 50, avec le point neutre à 30. Voici un exemple de proposition positive et de proposition négative:

"L'anglais est une partie importante du programme scolaire".

"J'aimerais mieux passer mon temps à apprendre autre chose que l anglais".

5. Attitude envers les échanges inter-culturels

Cinq propositions évaluant l'attitude de l'élève envers les échanges inter-culturels, comme par exemple:

"Crois-tu que des activités avec une classe anglaise aident à mieux connaître les Anglais?"

"Crois-tu que des activités avec une classe anglaise aident pour le cours d'anglais?"

Ces propositions forment l'échelle G_5 qui varie entre 5 et 25, le point neutre étant 15.

6. Degré de satisfaction ou désir de participation à une activité

Une proposition visant à obtenir le degré de satisfaction des élèves qui avaient déjà participé à une activité ou le désir de participation à une telle activité chez les élèves non-participants:

"As-tu aimé cette activité?"

ou

"Aimerais-tu avoir des activités avec une classe anglaise?"

Cette question forme l'échelle G_6 qui varie de 1 à 5, le point neutre étant 3.

7. Préférence de l'élève du groupe culturel avec lequel il désire participer à une activité

Une question visant à obtenir l'attitude préférentielle de l'élève face au groupe culturel avec lequel il préfère ou désirerait participer à une activité étudiante; pour les élèves participants la question était la suivante:

"Est-ce que tu préfères avoir des activités
1. Seulement avec les élèves de ta classe,
2. Avec des élèves d'une autre classe française;
3. Avec les élèves d'une classe anglaise."

Pour les élèves non participants, la question était formulée de façon semb able, sauf en ce qui concerne le premier énoncé qui se lisait comme suit:

"Aimerais-tu mieux avoir des activités ..."

Cette question forme l'échelle G_7. Cette échelle a été analysée en

terme de fréquence, les choix ne s'opérant pas sur une échelle linéaire mais plutôt sur trois possibilités mutuellement exclusives.

1.2 Procédure

Les sujets de l'échantillon fréquentaient des écoles différentes et ont répondu aux questions formant les échelles décrites précédemment pendant les heures de cours. Une assistante de recherche se rendait aux écoles choisies et rencontrait préalablement les professeurs pour leur fournir les détails concernant la recherche et sur la façon dont les questionnaires devaient être administrés. Dans une étape ultérieure, le professeur aidé de l'assistante, se chargeait de distribuer les questionnaires et s'assurait de la bonne marche des opérations. Cette recherche s'est échelonnée du mois de février au mois de juin 1976 pour le primaire et du mois de janvier au mois de juin 1977 pour le secondaire.

1.3 Echantillon

Les questionnaires préparés en vue de répondre aux questions énoncées précédemment ont été prévus pour être administrés à des élèves d'écoles primaires et secondaires de la commission scolaire des Mille-Iles. Les critères de choix des élèves ont porté sur trois points principaux: l'âge, la participation et la non-participation aux activités étudiantes, le secteur francophone et le secteur anglophone.

Un fait intéressant est apparu lors du dépouillement des données obtenues et il concerne l'échantillon anglophone du primaire. Les questionnaires ont été distribués à l'école Ste-Rose Catholic dans deux classes de 1re primaire, deux classes de 3^{e} primaire et trois classes de 6^{e} primaire. Cet échantillon aurait dû normalement représenter 70% de l'échantillon anglophone visé.

Cependant, lors de l'examen des données obtenues, il s'est avéré que sur les quelques 200 enfants interrogés, moins de 10% de cet échantillon était d'origine anglophone. La majorité des élèves interrogés, c'est-à-dire plus de 90% étaient soit d'origine francophone, soit de diverses origines ethniques. Un tel échantillon ne pouvait donc être retenu car les réponses obtenues donnaient

soit l'attitude des élèves francophones envers leur propre groupe culturel plutôt que l'attitude des élèves anglophones envers le groupe francophone, soit l'attitude d'élèves néo-canadiens. Il est à noter que l'attitude de ces élèves peut s'avérer d'un grand intérêt, mais le présent projet visait à comparer deux groupes spécifiques, à savoir les élèves anglophones et les élèves francophones.

Il a donc fallu s'éloigner de la région géographique des Mille-Iles pour obtenir l'échantillon anglophone désiré au primaire. Cet échantillon a été obtenu dans les écoles relevant de la Commission des Ecoles Protestantes du Grand Montreal (C.E.P.G.M.). Le choix des écoles anglophones a été fait de façon à obtenir des écoles comparables aux écoles du secteur géographique des Mille-Iles quant au type de population fréquentant ces écoles (ex. banlieue versus centre-ville), ceci en vue d'obtenir des échantillons non dispersés et donc comparables. Ce contrôle a été effectué à partir des renseignements fournis par les commissions scolaires.

Une dimension intéressante a été ajoutée à l'échantillon préalablement décrit et elle concerne le cas des écoles primaires Alpha (francophone) et Rosemère Catholic (anglophone). Ces deux écoles forment des écoles jumelées, c'est-à-dire que les élèves de ces deux écoles partagent une même cour de récréation ainsi que certains locaux et ont donc la possibilité de se rencontrer de façon informelle avant, pendant et après les cours. Il est plausible de supposer qu'une telle exposition à l'autre groupe culturel puisse constituer un facteur important dans l'attitude qu'auront ces élèves envers l'autre groupe culturel et dans leur motivation à l'apprentissage de la langue seconde.

L'existence des écoles jumelées nous permet donc d'étudier l'importance de contacts plus fréquents avec l'autre groupe culturel. Des classes de 1^{re}, 3^{e} et 6^{e} primaire ont été choisies dans les deux écoles; les élèves de ces écoles n'avaient pas encore participé à une activité étudiante organisée par l'école, sauf en ce qui concerne les élèves de 6^{e} primaire qui avaient déjà effectué une partie d'un échange portant sur une activité théâtrale commune. L'introduction de ce groupe supplémentaire permet donc de contrôler la variable activité à trois niveaux différents:

- Absence d'activité;
- Activité formelle contrôlée par le milieu scolaire;
- Activité informelle provoquée par le voisinage géographique immédiat de deux écoles représentant deux groupes culturels différents.

Cette dimension pourra fournir de précieux renseignements sur l'importance que la durée, la fréquence et la qualité des activités peuvent avoir sur les attitudes et la motivation.

Description de l'échantillon

Ecoles primaires

Les sujets de l'échantillon du niveau primaire ont été contactés dans des écoles différentes se répartissant comme suit:

1. Quatre écoles francophones de la région des Mille-Iles. Dans l'analyse des résultats, nous référerons à ces écoles en terme "d'écoles françaises isolées";
2. Trois écoles anglophones relevant de la Commission des Ecoles Protestantes du Grand Montreal. Ces écoles seront appelées "écoles anglaises isolées" dans les discussions des résultats;
3. L'école Alpha qui constitue "l'école française jumelée";
4. L'école Rosemère Catholic qui forme "l'école anglaise jumelée".

Groupes participants et groupes non-participants au primaire

En vue de contrôler l'effet de la participation à une activité étudiante sur les attitudes et la motivation, deux groupes de 1re, de 3e et de 6e primaire ayant participé à une activité (groupes expérimentaux) et deux groupes de chacune des classes mentionnées précédemment n'ayant pas participé à une activité (groupes contrôles) devaient être considérés, et ce pour les secteurs francophone et anglophone. Cependant, l'étude détaillée des rapports des écoles qui avaient utilisé le programme mis en place par le ministère de l'Education a révélé qu'il n'existait qu'une seule classe de 1re primaire francophone et qu'un groupe de 3e primaire francophone qui avaient déjà participé à une

activité étudiante organisée dans le cadre scolaire. Il a donc été impossible d'obtenir plus de sujets francophones dans les groupes expérimentaux. De plus, aucune classe anglophone de 1re et de 3e primaire n'avaient encore participé à une activité ce qui ne nous a pas permis d'obtenir l'échantillon désiré pour les groupes expérimentaux anglophones.

Ecoles secondaires

Les sujets de l'échantillon du niveau secondaire ont été contactés dans six (6) écoles différentes. Afin de contrôler l'effet que peut avoir la participation à une activité étudiante sur les attitudes et la motivation, nous avons recueilli des données auprès de trois groupes du secondaire, soit deux de 2e secondaire et un de 5e secondaire ayant participé à une activité (groupes expérimentaux) ainsi qu'auprès de quatre groupes des mêmes niveaux de scolarité n'ayant pas participé à ce genre d'activités (groupes contrôles), ce aussi bien dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone.

Cependant, nous n'avons pas pu obtenir de classe anglophone de 5e secondaire ayant participé à une activité. A la suite d'une étude des rapports des écoles qui avaient utilisé le programme mis en place par le ministère de l'Education et après avoir consulté plusieurs groupes, il s'est avéré qu'aucun groupe de 5e secondaire anglophone participant ne pouvait être localisé. Il a donc été impossible d'obtenir l'échantillon désiré pour ce sous-groupe et ce facteur devra être retenu lorsque nous analyserons les résultats traitant de l'effet de l'âge et de la participation.

Le nombre total de sujets du primaire et du secondaire ayant répondu aux questionnaires dans cette étude se répartit donc dans les sous-groupes décrits dans le tableau 1.

2. Description des activités étudiantes

Un questionnaire adressé à chaque professeur avait pour but d'obtenir des données sur la durée de l'activité étudiante, sur le degré de participation des élèves et finalement sur l'opinion du professeur quant à la valeur des échanges inter-culturels tels que vécus en milieu scolaire. Au primaire, seuls les pro-

	Participants (groupes expérimentaux)					Non-participants (groupes contrôles)					TOTAL
	1e prim. N	3e prim. N	6e prim. N	2e sec. N	5e sec. N	1eprim. N	3eprim. N	6eprim. N	2e sec. N	5esec. N	N
Ecoles françaises											
1. Isolées	21	38	63	25	16	77	72	37	23	44	416
Filles	12	22	37	14	14	41	38	20	16	21	235
Garçons	9	16	26	11	2	36	34	17	7	23	181
2. Jumelées	--	--	13	--	--	16	15	6	--	--	50
Filles	--	--	8	--	--	10	6	1	--	--	25
Garçons	--	--	5	--	--	6	9	5	--	--	25
Ecoles anglaises											
1. Isolées	--	--	39	31	--	35	36	39	20	25	225
Filles	--	--	19	15	--	13	17	15	11	21	111
Garçons	--	--	20	16	--	22	19	24	9	4	114
2. Jumelées	--	--	11	--	--	12	17	--	--	--	40
Filles	--	--	7	--	--	5	11	--	--	--	23
Garçons	--	--	4	--	--	7	6	--	--	--	17
TOTAL	21	38	126	56	16	140	140	82	43	69	731

Tableau 1: Nombre de sujets de l'échantillon par groupes considérés dans la recherche.

fesseurs francophones ont accepté de répondre à ce questionnaire alors qu'au secondaire, trois professeurs sur sept y ont répondu. L'analyse descriptive des activités sera donc basée sur les seules réponses obtenues.

Types d'activités au primaire

Les activités étudiantes auxquelles les élèves francophones ont participé étaient variées quant à leur contenu mais peu différenciées quant au rôle que les élèves jouaient dans l'élaboration des activités. En effet, qu'il s'agisse de visites à l'aquarium, à l'oratoire St-Joseph, ou de préparation d'un spectacle de danse par les deux groupes, seuls les professeurs semblent avoir élaboré l'activité. Aucun professeur n'a indiqué que les élèves s'étaient rencontrés avant l'activité en vue de l'élaboration ou après l'activité en vue de discussion. De plus, les élèves des deux groupes n'avaient pas à prendre de décisions communes pendant l'activité elle-même. Finalement, les activités décrites par les professeurs étaient toutes d'une durée d'une journée ou moins.

Cette brève description nous permet de penser que les différences d'attitudes retrouvées chez les divers groupes d'élèves considérés ne pourront probablement pas être imputées au type d'activité auquel les élèves ont participé, ces dernières étant en effet comparables quant au temps consacré à l'activité et quant au type de participation des élèves.

Types d'activités au secondaire

Les activités d'échanges inter-culturels auxquelles les élèves ont participé sont de deux types différents. En effet, les deux échanges ayant eu lieu au 2^{e} secondaire étaient d'une durée d'une journée alors que les deux échanges décrits par le professeur de 5^{e} secondaire étaient d'une durée de "plusieurs journées". Ces deux types d'activités variaient non seulement en fonction de la durée de l'échange lui-même mais aussi selon des critères de participation des élèves. Alors que les activités ayant eu lieu au niveau de 2^{e} secondaire n'impliquaient aucune participation active des élèves à l'élaboration de l'échange ni de rencontre préliminaire ou postérieure à l'échange lui-même entre les élèves des deux groupes culturels, les deux activités décrites par le professeur de 5^{e} secondaire semblent avoir été élaborées en vue d'une

participation beaucoup plus grande des élèves impliqués dans l'échange interculturel. En effet, ce professeur souligne que l'activité a d'abord exigé une préparation préliminaire des élèves en plus de favoriser des décisions communes que les élèves des deux groupes devaient prendre au cours de l'échange lui-même.

Les quelques éléments notés ci-haut et décrits par les professeurs nous permettent de conclure que si des différences d'attitudes chez les divers groupes d'élèves considérés allaient être trouvées, ces différences ne pourront malheureusement pas être contrôlées selon le critère type d'activité, étant donné le petit nombre de professeurs qui ont répondu au questionnaire considéré.

Evaluation des activités par le professeur

Les quelques professeurs du primaire et du secondaire qui ont répondu aux questions permettant d'évaluer les activités d'échange ont émis des opinions semblables. En effet, ceux-ci sont d'accord pour dire que les activités de courte durée impliquant une faible participation des élèves favorisent très peu l'utilisation de la langue seconde et la communication entre les élèves des deux groupes. Par contre, ils estiment que de tels échanges ont un intérêt en ce qui concerne le rapprochement des deux groupes culturels. Un seul professeur du secondaire avait organisé des activités de plus longue durée et c'est également le seul qui a indiqué que les élèves avaient de beaucoup à moyennement utilisé la langue seconde et communiqué avec les élèves de l'autre groupe culturel. Ce fait semble indiquer que le type et la durée d'un échange a un effet sur l'évaluation que peuvent en faire les professeurs.

3. Résultats et discussion

Etant donné que les questionnaires étaient différents pour les élèves les plus jeunes et pour les élèves plus âgés, les résultats ont été analysés séparément. Nous décrirons d'abord les réponses obtenues auprès des élèves de 1re et 3e primaire; ensuite nous analyserons les résultats concernant les élèves

de 6^{e} primaire, de 2^{e} secondaire et de 5^{e} secondaire. De plus, pour les trois groupes du primaire, nous discuterons des comparaisons entre les élèves de 1re, 3^{e}, 6^{e} primaire fréquentant des écoles francophones ou anglophones (isolées) et ceux fréquentant une école jumelée, c'est-à-dire une école où les deux groupes culturels partagent certains locaux et une même cour de récréation.

3.1 Analyse des attitudes des élèves de 1re et 3^{e} primaire

Etant donné que nous n'avons pas pu obtenir de classes de 1re et de 3^{e} primaire anglophones ayant déjà participé à une activité d'échange (voir tableau 1), nous avons effectué une première analyse auprès des seuls francophones. Celle-ci visait à vérifier l'effet de la participation en comparant les élèves ayant participé à un échange à ceux qui n'y avaient jamais participé.

L'étude des résultats a été effectuée à l'aide de l'analyse de variance pour les questions regroupées dans les échelles d'attitudes et de motivation suivantes:

C_1 Motivation intégrative

C_2 Motivation instrumentale

C_3 Attitude envers l'autre groupe culturel

C_4 Attitude envers son propre groupe culturel

C_5 Attitude envers l'apprentissage de la langue seconde

C_6 Attitude envers les rencontres inter-culturelles.

3.1.1 Analyse des attitudes des élèves francophones de 1re et 3^{e} primaire

Nous avons d'abord considéré les réponses données par les élèves francophones, et avons adopté un plan d'analyse de variance tenant compte (a) du sexe, (b) de l'âge (1re ou 3^{e} primaire) et (c) de la participation à un échange inter-culturel. Le tableau 2 donne les valeurs significatives pour cette analyse. Du tableau 2 il semble évident qu'il y a une différence d'attitude entre les enfants de 1re et ceux de 3^{e} primaire, et ce pour toutes les échelles considérées. Les enfants de 3^{e} primaire semblent en effet être plus motivés à apprendre l'anglais, aussi bien sur le plan intégratif qu'instrumental

Source de variation / Variables		C_1	C_2	C_3	C_4	C_5	C_6
Sexe	F						4,422
	P						.035
Age	F	17,859	28,303	32,407	5,227	15,385	5,508
	P	.001	.001	.001	.022	.001	.019
Participation	F						
	P						
Double interaction	F						
	P						
Sexe x âge	F						
	P						
Sexe x participation	F					4,413	
	P					.030	
Age x participation	F						
	P						
Triple interaction	F						
	P						
Sexe x âge x participation	F						
	P						

Tableau 2: Fs significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves francophones de 1re et 3e primaire (2 x 2 x 2).

($\bar{m}$=2,44, 1re primaire et $\bar{m}$=2,12, 3e primaire; $\bar{m}$=2,60, 1re primaire et $\bar{m}$=2,18, 3e primaire, respectivement), sont plus favorables aussi bien envers les membres de leur propre groupe culturel qu'envers les anglophones ($\bar{m}$=5,53, 1re primaire et $\bar{m}$=5,26, 3e primaire; $\bar{m}$=6,56, 1re primaire et 5,51, 3e primaire, respectivement) et expriment une attitude plus favorable envers les échanges inter-culturels ainsi qu'envers l'apprentissage de la langue seconde comparé aux plus jeunes ($\bar{m}$=10,22, 1re primaire et $\bar{m}$=9,78, 3e primaire; $\bar{m}$=6,39, 1re primaire et $\bar{m}$=5,66, 3e primaire, respectivement).Cette tendance générale à répondre d'une façon plus favorable à un questionnaire d'attitude peut être attribuée à des différences inhérentes à l'âge des enfants. En effet, Lambert et Klineberg (1967) concluent qu'entre 6 et 10 ans il y a une évolution favorable de la perception des membres d'une ethnicité étrangère à celle de l'enfant et que cette attitude relativement favorable est due à une conception plus réaliste du monde social qui les entourent (p. 225).

Nous avons également trouvé que les attitudes des petites filles de 1re et de 3e primaire sont plus favorables envers les échanges inter-culturels avec les anglophones (C_6) ($p < .04$) que ne le sont celles des petits garçons. Il reste à vérifier si ces différences peuvent être attribuées à des facteurs spécifiques au groupe culturel en question ou au contraire à une évolution différente de la perception d'étrangers et de contacts avec ces étrangers chez les filles et les garçons. Aussi intéressante que cette question puisse paraître, la présente recherche ne peut pas analyser ce phénomène en profondeur.

Le troisième facteur considéré dans la présente analyse et le plus pertinent à l'objectif de l'étude, notamment la participation à des échanges inter-culturels, n'est sorti comme significatif sur aucune des échelles considérées. Seul pour l'échelle concernant l'attitude envers l'apprentissage de l'anglais, nous avons trouvé que la participation à un échange inter-culturel avait un effet inverse sur les filles et les garçons, c'est-à-dire que les garçons participants ont une attitude plus favorable que les garçons non-participants, alors que les filles participantes ont une attitude moins favorable que les filles non-participantes. La figure 1 décrit cette interaction.

Donc, l'on peut conclure que chez les enfants francophones de la région des Mille-Iles, il y a:

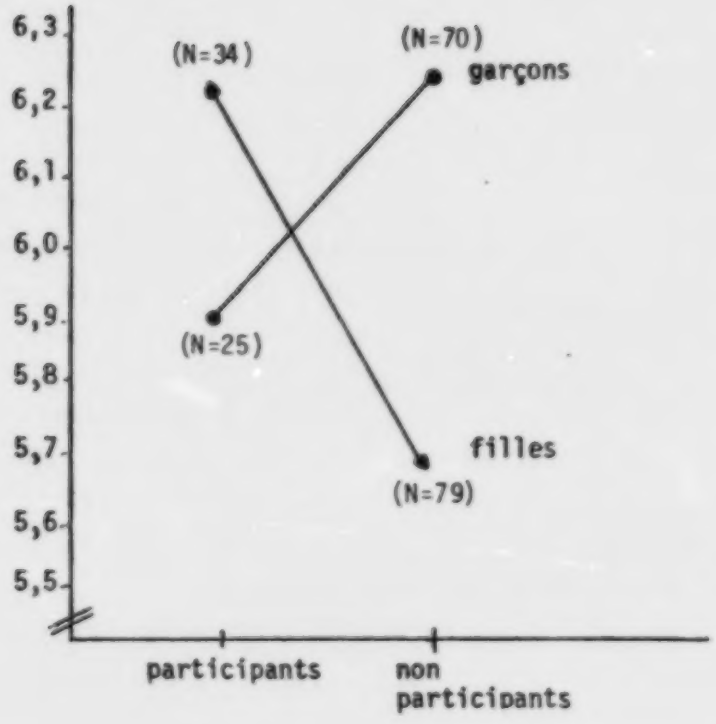


Figure 1: Interaction entre le sexe et la participation pour l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde (échelle C_5 variant de 5 à 10). Elèves francophones de 1re et 3e primaire.

$p < .034$

1. une évolution favorable de la motivation instrumentale et intégrative, et de l'attitude envers l'apprentissage de l'anglais, de l'attitude envers les francophones, envers les anglophones et envers les échanges avec des anglophones entre 6 et 8 ans;
2. les petites filles de 6 et 8 ans montrent une attitude plus favorable envers les anglophones et les échanges avec ceux-ci que les petits garçons et
3. chez les enfants de cet âge, la participation à des échanges inter-culturels tels que ceux vécus par l'enfant n'a pratiquement pas d'effet sur leur motivation ou attitude.

3.1.2 Analyse des attitudes des élèves francophones et anglophones de 1re et 3e primaire suivant les cours dans (a) une école francophone isolée, (b) une école anglophone isolée et (c) une école anglophone jumelée à une école francophone

Dans cette analyse nous comparons l'attitude des jeunes francophones et anglophones non-participants qui suivent des cours soit dans une école où ils sont relativement isolés de contacts avec des enfants de l'autre groupe culturel, soit dans une école dont la localisation géographique favorise au contraire les contacts fréquents et informels avec des membres de l'autre groupe culturel (école jumelée). Une analyse de variance tenant compte de l'école, du sexe et de l'âge a été effectuée pour chacune des six échelles considérées. Le tableau 3 nous donne les effets significatifs pour les différents groupes.

De ces tableaux, nous pouvons déduire que:

1. L'école semble avoir une influence évidente sur les six échelles considérées; le tableau 4 donne le rang de chaque type d'école, celles où la motivation ou l'attitude sont les plus favorables recevant le rang 1 et le rang 4 pour la motivation ou l'attitude la moins favorable. De ce tableau il semble que:

(a) chez les élèves des écoles jumelées la motivation, qu'elle soit instrumentale ou intégrative, est plus grande que chez les élèves des écoles isolées et cette motivation à apprendre une langue seconde est plus grande chez les élèves anglophones que chez les élèves francophones;

Source de variation / Variables		C_1	C_2	C_3	C_4	C_5	C_6
Ecole	F	4,926	9,640	8,133	2,815	4,219	5,574
	P	.003	.001	.001	.039	.006	.001
Sexe	F					4,953	
	P					.026	
Age	F	19,910	23,061	10,283	7,380	4,102	
	P	.001	.001	.002	.007	.043	
Double interaction	F						
	P						
Ecole x sexe	F						
	P						
Ecole x âge	F		5,621	5,144		4,571	
	P		.001	.002		.004	
Sexe x âge	F						
	P						
Triple interaction	F						
	P						
Ecole x sexe x âge	F						2,710
	P						.045

Tableau 3: Fs significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves de 1re et 3e primaire non-participants. (4 x 2 x 2)

(b) l'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel est également plus favorable chez les enfants des écoles jumelées que chez ceux des écoles isolées mais l'attitude des francophones envers les anglophones semble plus favorable que l'attitude des anglophones envers les francophones;

(c) les enfants des écoles jumelées ont une attitude plus favorable envers leur propre groupe culturel que les enfants des écoles isolées, mais les anglophones démontrent une attitude plus favorable envers le groupe culturel anglophone que les francophones n'en manifestent envers le groupe culturel francophone;

(d) les élèves anglophones perçoivent leur propre groupe culturel d'une façon plus favorable que les élèves francophones, et ceci est d'autant plus vrai dans les écoles isolées; chez les francophones ce sont au contraire les enfants de l'école jumelée qui ont une perception relativement plus favorable de leur propre groupe culturel;

(e) les enfants des écoles jumelées ont une attitude plus favorable envers l'apprentissage de la langue seconde que n'ont les enfants des écoles isolées et les francophones ont une attitude plus favorable que les anglophones;

(f) et finalement, les enfants des écoles jumelées considèrent les échanges inter-culturels plus favorablement que le font les enfants des écoles isolées et les francophones plus favorablement que les anglophones.

	C_1*	C_2*	C_3*	C_4*	C_5*	C_6*
1. Française isolée	4	4	3	4	3	3
2. Française jumelée	2	2	1	3	1	1
3. Anglaise isolée	3	3	4	1	4	4
4. Anglaise jumelée	1	1	2	2	2	2

Tableau 4: Rang (du plus favorable au moins favorable) pour les élèves de 1re et 3e primaire des 4 types d'écoles considérées.

2. La différence d'âge semble également jouer un rôle prépondérant chez les

enfants non-participants en ce qui concerne la motivation instrumentale, la motivation intégrative, l'attitude envers l'autre groupe culturel et l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Il semble qu'ici également les enfants de 8 - 9 ans aient une plus grande motivation et une attitude plus favorable envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde que ceux de 6 - 7 ans. Il y a toutefois des variations dans ces différences d'attitude et de motivation instrumentale liées à l'âge lorsque le type d'école fréquenté par l'élève est considéré. En ce qui concerne la motivation instrumentale (C_2), l'on peut constater que chez les enfants des écoles françaises isolées, celle-ci augmente avec l'âge, alors que chez les enfants francophones fréquentant l'école jumelée, cette motivation est déjà présente chez les plus jeunes et reste stable avec l'âge; par contre, cette motivation semble plus forte chez les enfants anglophones fréquentant les deux types d'école. Cette interaction est décrite dans la figure 2.

L'attitude envers l'autre groupe culturel n'évolue toutefois pas de la même façon avec l'âge chez les enfants fréquentant les deux types d'école. D'abord, l'on constate que chez les enfants francophones fréquentant l'école isolée, cette attitude est relativement négative en 1re primaire, mais devient nettement plus favorable en 3^{e} primaire, alors que chez les enfants fréquentant l'école française jumelée, l'on peut déjà observer une attitude très favorable dès la 1re primaire. Par contre, chez les enfants anglophones fréquentant l'école isolée, l'on constate que dès la première année, il y a une attitude relativement favorable face à l'autre groupe culturel qui a tendance à devenir encore plus favorable avec l'âge, alors que chez les anglophones fréquentant l'école jumelée, cette attitude est non seulement moins favorable dès la 1re primaire, mais le devient encore moins en 3^{e} primaire. Cette interaction est représentée dans la figure 3.

Enfin, en ce qui concerne l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, l'on observe que celle-ci devient plus favorable avec l'âge chez les enfants francophones des deux types d'école ainsi que chez les enfants anglophones de l'école isolée; mais alors que chez les francophones elle est nettement plus favorable lorsqu'ils fréquentent l'école jumelée, ceci n'est pas le cas chez les anglophones. Chez ceux-ci l'on peut constater que si les enfants

Figure 2: Interaction entre l'école et l'âge pour la motivation instrumentale (échelle C_2 variant de 2 à 4).
Elèves anglophones et francophones de 1re et de 3e primaire non-participants
$p < .001$

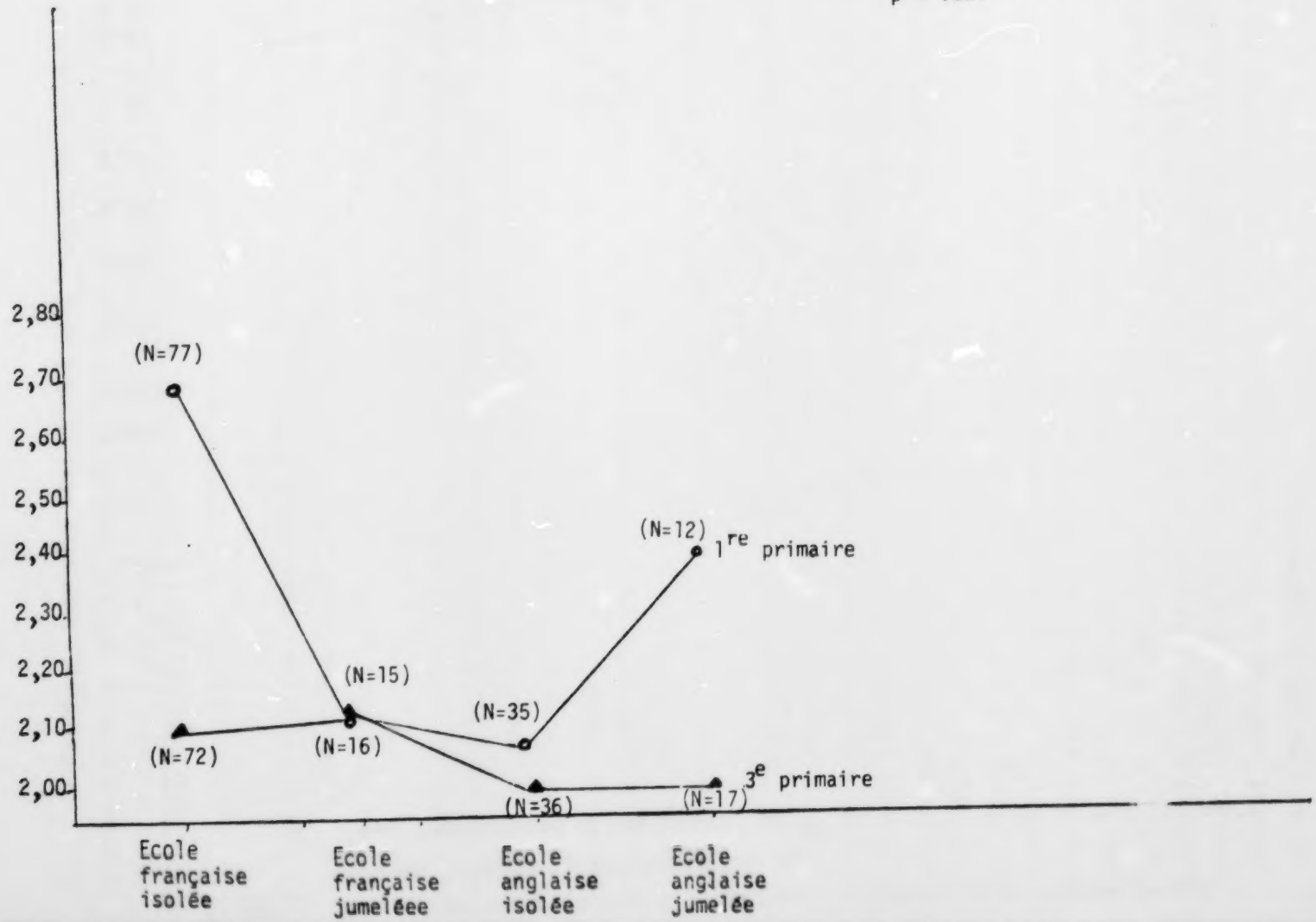
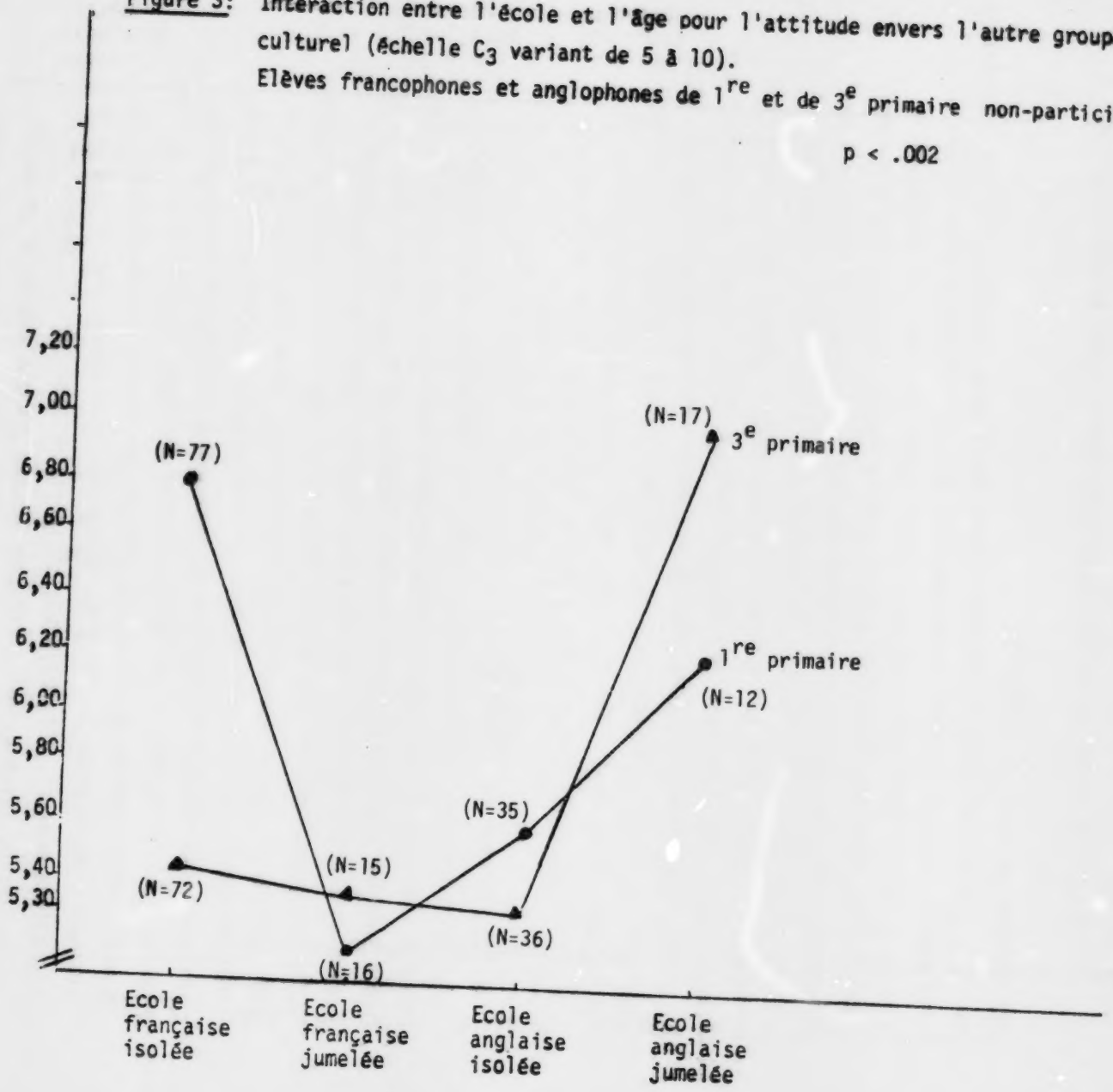


Figure 3: Interaction entre l'école et l'âge pour l'attitude envers l'autre groupe culturel (échelle C_3 variant de 5 à 10).
Elèves francophones et anglophones de 1re et de 3e primaire non-participants.

$p < .002$



de 1re primaire sont même plus favorables envers l'apprentissage de la langue seconde que ne le sont les anglophones de l'école isolée, cette attitude devient nettement moins favorable avec l'âge et les anglophones de 3e primaire fréquentant l'école jumelée sont les moins favorables envers l'apprentissage de la langue seconde. Cette interaction est décrite dans la figure 4.

3. Enfin, l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde (C_5) est plus favorable chez les filles que chez les garçons ($p < .026$). C'est la seule échelle pour laquelle nous avons obtenu une différence entre les filles et les garçons dans tous les groupes. Toutefois, il semble qu'en ce qui concerne les attitudes envers les échanges inter-culturels, il y a également des différences entre les filles et les garçons. Comme il apparaît dans la figure 5, les filles semblent plus favorables envers ces échanges que les garçons, sauf en ce qui concerne les francophones et les anglophones de 3e primaire fréquentant une école jumelée. A part cela, il semble que les attitudes envers les échanges sont très différentes suivant l'âge, le sexe de l'enfant et le type d'école fréquentée; dans les quatre types d'écoles considérés ici nous trouvons donc des attitudes variant de façon différente selon l'âge et le sexe de l'élève.

Donc, en conclusion, il semble que même lorsque les élèves n'ont pas participé à une activité inter-culturelle le fait de fréquenter une école jumelée a un effet favorable aussi bien sur les attitudes que sur les motivations. L'on peut également conclure que les élèves anglophones semblent plus motivés que les francophones pour apprendre la langue seconde, mais que l'attitude des francophones envers les membres du groupe anglophone et envers l'apprentissage de l'anglais est plus favorable que l'attitude des anglophones envers les francophones et envers l'apprentissage du français. Cette analyse confirme également les résultats trouvés dans l'analyse précédente, notamment le fait que les enfants de 8 -9 ans ont une motivation plus élevée et des attitudes plus favorables que celles des enfants de 6 - 7 ans; sur une échelle l'on a également retrouvé des attitudes plus favorables exprimées par les filles que par les garçons. Par contre, l'attitude de l'enfant envers ce genre d'échange interculturel semble varier non seulement avec son âge et son sexe mais est également liée au type d'école fréquentée.

Figure 4: Interaction entre l'école et l'âge pour l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde (échelle C_5 variant de 5 à 10). Elèves francophones et anglophones de 1^{re} et de 3^{e} primaire non-participants

$p < .0004$

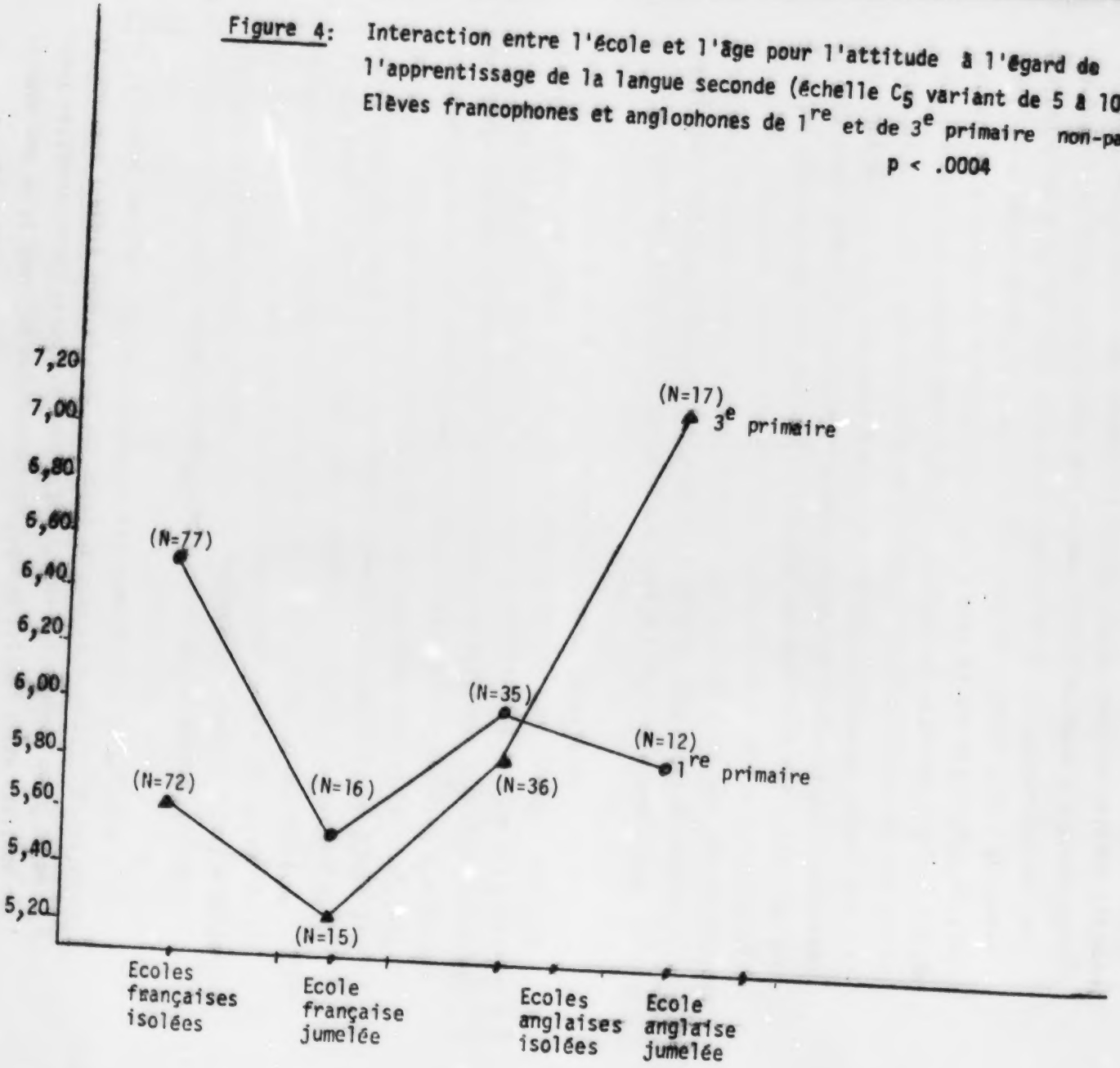
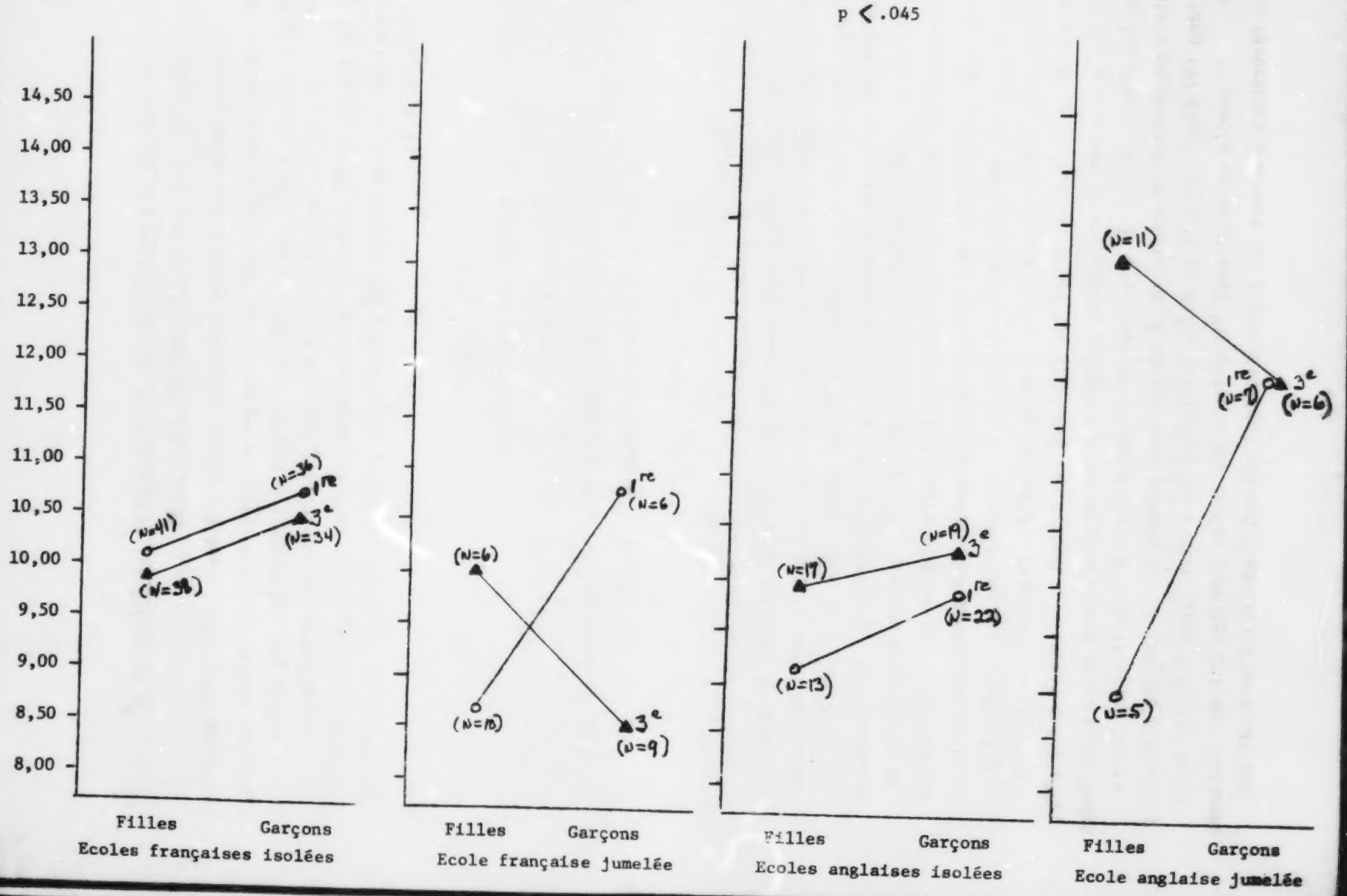


Figure 5: Interaction entre l'école, le sexe et l'âge pour les attitudes envers les rencontres inter-culturelles (échelle C_6 variant de 8 à 16). Elèves francophones et anglophones de 1re et 3e primaire non-participants.



3.2 Analyse des motivations et des attitudes chez les élèves de 6e primaire dans les écoles jumelées ou isolées

Etant donné que l'étude effectuée auprès d'élèves fréquentant une école jumelée n'impliquait que les élèves du primaire, nous aborderons les résultats obtenus auprès des élèves de 6e primaire fréquentant des écoles isolées ou une école jumelée avant d'analyser l'effet de la participation chez les élèves de 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire. Pour les résultats obtenus auprès des élèves de 6e primaire, les échelles suivantes ont été considérées:

G_1 Motivation intégrative

G_2 Motivation instrumentale

G_3 Attitude envers l'autre groupe culturel

G_4 Attitude envers l'apprentissage de la langue seconde

G_5 Attitude envers les échanges interculturels

G_6 Degré de satisfaction ou désir de participation à l'activité

Dans cette analyse nous nous limiterons à la comparaison des groupes d'élèves ayant participé à une activité d'échange. En effet, dans les écoles jumelées, nous n'avons pas pu obtenir d'élèves anglophones de 6e primaire qui n'avaient pas participé et seulement quatre élèves francophones qui n'avaient pas participé. Cette comparaison portera donc sur les groupes anglophones et francophones qui ont eu une participation à ce genre d'activités. Une analyse de variance tenant compte des facteurs école et sexe a été effectuée; le tableau 5 donne les valeurs significatives de F. A partir de ces données l'on peut constater que le type d'école (jumelée ou isolée, française ou anglaise) a un effet sur la motivation et les attitudes des élèves. Il semble que l'effet de l'école joue sur la motivation intégrative et sur les divers types d'attitudes chez les élèves de 11 - 12 ans, sauf en ce qui a trait à la motivation instrumentale et l'attitude envers les échanges interculturels. Le tableau 6 donne le rang (du plus favorable au moins favorable) des quatre types d'écoles impliquées. Il semble qu'en général les enfants des écoles jumelées ont des attitudes plus favorables que ceux des écoles isolées. Il est intéressant de noter que

Source de variation / Variables		G_1	G_2	G_3	G_4	G_5	G_6
Ecole	F	3,20		4,525	2,709	10,135	19,908
	P	.025		.005	.047	.001	.001
Sexe	F	4,182			8,421		
	P	.041			.004		
Double interaction	F						
	P						
Ecole x sexe	F	5,089		3,143	5,204		3,86
	P	.002		.004	.002		.011

Tableau 5 : Fs significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves de 6e primaire participants (4 x 2).

	G_1*	G_2	G_3*	G_4*	G_5	G_6*
Ecole française isolée	3	3	3	3	3	3
Ecole française jumelée	2	1	1	1	1	1
Ecole anglaise isolée	4	4	4	4	4	4
Ecole anglaise jumelée	1	2	2	2	2	2

Tableau 6: Rang (du plus favorable au moins favorable) pour les élèves des quatre types d'écoles, 6e primaire, participants.

* différences statistiquement significatives.

les élèves de l'école française jumelée, c'est-à-dire les francophones qui ont régulièrement un contact informel avec des anglophones, ont une motivation intégrative plus forte et des attitudes plus favorables que leurs équivalents anglophones, et que les élèves anglophones des écoles isolées ont une motivation aussi bien intégrative qu'instrumentale moins grande et des attitudes moins favorables que leurs équivalents francophones.

En ce qui concerne les activités elles-mêmes (G_5 et G_6), celles-ci sont perçues comme plus positives par les francophones que par les anglophones; les enfants fréquentant les écoles jumelées les perçoivent également d'une façon plus favorable que ceux fréquentant des écoles isolées. Ceci confirme l'effet positif qu'a la fréquentation d'une école permettant des contacts inter-culturels fréquents et informels sur la motivation à apprendre la langue seconde, sur l'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel et sur l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, ainsi que sur l'attitude de l'enfant envers des activités d'échange inter-culturel organisé dans un contexte scolaire.

Dans cette comparaison nous avons trouvé des interactions entre l'école et le sexe pour les échelles G_1 (motivation intégrative), G_3 (attitude envers l'autre groupe culturel), G_4 (attitude envers l'apprentissage de la langue seconde) et G_6 (degré de satisfaction avec la participation). En ce qui concerne la motivation intégrative il semble que dans les deux types d'écoles francophones (isolées et jumelées) les garçons ($\bar{m}=6,09$) ont une motivation légèrement plus élevée que les filles ($\bar{m}=6,47$) alors que dans les écoles anglophones, la motivation intégrative des filles ($\bar{m}=5,73$) est beaucoup plus forte que celle des garçons ($\bar{m}=9,04$).

En ce qui concerne l'attitude envers l'autre groupe culturel, nous obtenons des résultats semblables, c'est-à-dire que celle-ci est plus favorable chez les garçons francophones ($\bar{m}=22,54$) et chez les filles anglophones ($\bar{m}=22,46$) que chez les filles francophones ($\bar{m}=23,40$) et les garçons anglophones ($\bar{m}=28,17$).

L'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde est un peu meilleure chez les filles francophones ($\bar{m}=20,11$) que chez les garçons francophones ($\bar{m}=20,57$); chez les anglophones on retrouve une attitude nettement plus

favorable chez les filles ($\bar{m}=15,74$) par rapport aux garçons ($\bar{m}=28,35$) fréquentant l'école isolée mais dans l'école anglaise jumelée les garçons ($\bar{m}=14,75$) sont plus favorables envers l'apprentissage de la langue seconde que les filles ($\bar{m}=16,86$).

Enfin, pour ce qui est du degré de satisfaction à l'activité d'échange inter-culturel, celui-ci est plus élevé chez les filles que chez les garçons, sauf dans les écoles françaises isolées où les garçons ($\bar{m}=1,81$) sont plus favorables que les filles ($\bar{m}=2,24$).

Il est à noter que pour ces quatre échelles nous avons constaté des motivations et des attitudes nettement moins favorables chez les élèves des écoles anglaises isolées que chez les autres élèves.

3.2.1 Préférences pour la participation chez les élèves de 6^{e} primaire

Enfin dans l'échelle G_7 nous avons demandé aux élèves de 6^{e} primaire avec quels élèves ils préfèrent participer à ce genre d'activité, soit avec des élèves de leur classe, soit avec des élèves d'une autre classe mais du même groupe culturel soit avec des élèves de l'autre groupe culturel. Le tableau 7 donne les pourcentages des préférences exprimées par les élèves des différentes écoles.

En ce qui concerne les élèves n'ayant pas participé à une activité, les francophones des écoles isolées expriment en majorité le désir d'y participer avec des anglophones (44%) alors que fort peu d'anglophones de l'école isolée expriment le désir d'y participer avec des francophones (14%). En ce qui a trait aux élèves ayant participé à une activité, l'on constate que la majorité des participants des écoles isolées expriment une préférence pour participer avec des anglophones, c'est-à-dire que les francophones expriment le désir d'y participer avec des anglophones, alors que les anglophones, eux, préfèrent y participer avec d'autres anglophones plutôt qu'avec des francophones. Donc, à l'exception des anglophones de l'école jumelée, la majorité des élèves de 6^{e} primaire expriment une préférence pour participer à ce genre d'activité avec des anglophones.

		PARTICIPANTS (QAG-4)			NON-PARTICIPANTS (QAG-3)			
	N	avec élèves même classe %	avec classe françaises %	avec classe anglaise %	N	élèves même classe %	classes françaises %	classes anglaises %
Ecoles françaises isolées	64	21,3	27,4	51,3	100	24,0	32,0	44,0
Ecoles française jumelée	13	15,3	15,3	69,4				
Ecoles anglaises isolées	39	36,4	8,9	54,7	75	38,1	14,7	46,6
Ecole anglaise jumelée	9	44,4	44,5	11,1				

Tableau 7$_1$ Pourcentages des réponses préférentielles pour les activités (G_7).
Elèves de 6e primaire

En ce qui concerne les non-participants des écoles isolées, ceux-ci ont également exprimé une préférence pour la participation à une activité avec des anglophones.

Si l'on considère toutefois les élèves de la même classe et les élèves appartenant au même groupe culturel comme un seul groupe, l'on retrouve un penchant chez les élèves de participer à ces activités avec des anglophones plutôt qu'avec des francophones; alors que ce désir est très nettement exprimé par les anglophones des écoles isolées et chez les francophones de l'école jumelée, il est moins net chez les anglophones de l'école jumelée et chez les francophones des écoles isolées. L'on peut donc conclure qu'il semble y avoir une tendance chez les francophones à préférer participer à ces activités avec des anglophones et chez les anglophones à y participer avec les membres de leur propre groupe et que simultanément il y a une tendance chez les élèves des écoles jumelées à préférer la participation avec des élèves de l'autre groupe.

3.3 Evaluation des connaissances de la langue seconde et des contacts avec l'autre groupe culturel

Pour chacun des élèves de l'échantillon, le professeur devait évaluer les connaissances en expression et en compréhension orales, les connaissances en langue seconde acquises en dehors des cours et le nombre de contacts avec des membres de l'autre groupe culturel. Sans entrer dans les détails de l'évaluation des professeurs, il est intéressant d'indiquer les principales tendances que nous avons retrouvées:

(1) les échanges inter-culturels organisés par les écoles n'ont, suivant l'avis des professeurs, aucun effet sur les connaissances (aussi bien expression orale que compréhension) en langue seconde de l'élève ni en 1re et 3e, ni en 6e primaire;

(2) les connaissances en langue seconde des anglophones sont généralement jugées supérieures à celles des francophones à l'exception des francophones de 6e primaire de l'école jumelée qui sont considérées comme supérieures aux anglophones de 6e primaire de l'école jumelée;

(3) les élèves de 1re et 3e primaire des écoles jumelées, aussi bien francophones qu'anglophones, sont jugés comme faisant une acquisition plus grande de la langue seconde en dehors de l'école et comme ayant des contacts plus nombreux avec

des membres de l'autre groupe culturel; en ce qui concerne l'acquisition extra-curriculum les mêmes résultats se retrouvent chez les élèves de 6e primaire, mais par contre les professeurs jugent que les anglophones de l'école isolée ont plus de contacts avec les membres de l'autre groupe culturel que ne l'ont les deux groupes de francophones; et

(4) la corrélation entre l'auto-évaluation des connaissances et les contacts est relativement faible pour les élèves des écoles isolées mais bien plus élevée pour les écoles jumelées.

Il semble donc que la participation a peu d'effet sur les connaissances en langue seconde et sur le nombre de contacts tels qu'évalués par les professeurs; mais, d'après l'opinion des professeurs, même si le fait de fréquenter une école jumelée n'augmente pas nécessairement les connaissances en langue seconde, ceci amène au moins une certaine acquisition en dehors du curriculum ainsi qu'un nombre plus élevé de contacts avec les membres de l'autre groupe culturel.

3.4 Analyse des attitudes des élèves de 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire

Dans cette partie, nous comparons les attitudes et motivations des élèves ayant participé ou non à une activité d'échange de courte durée à l'aide des six échelles déjà décrites pour le 6e primaire.

Un plan d'analyse de variance comprenant les facteurs participation, âge, groupe culturel et sexe a été utilisé pour chacune des six échelles. Les résultats de ces analyses de variance sont donnés dans le tableau 8.

A partir du tableau 8, il semble évident que la participation a un effet significatif sur les six échelles considérées et que l'âge a un effet pour toutes les échelles sauf pour l'échelle G_4 (attitude envers l'apprentissage de la langue seconde). En ce qui concerne la participation, celle-ci a un effet favorable sur la motivation intégrative (G_1), la motivation instrumentale (G_2), l'attitude envers l'autre groupe culturel (G_3), l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde (G_4) et l'attitude envers l'activité (G_6). Il n'y a que

Source de variation		Motivation G1 intégrative	Motivation G2 instrumentale	Attitude envers G3 l'autre groupe culturel	Attitude envers G4 l'appr. de la langue seconde	Attitude envers G5 les échanges interculturels	Attitude envers G6 l'activité
Participation	F	5,084	3,867	7,781	15,855	7,412	22,723
	P	0.025	0.050	0.006	0.000	0.007	0.000
Age	F	11,145	13,398	14,304	(2,351)	5,590	10,597
	P	0.000	0.000	0.000	(0.097)	0.004	0.000
Groupe	F			4,048		(3,150)	8,790
	P			0.045		(0.077)	0.003
Sexe	F				16,871	5,330	(3,380)
	P				0.000	0.022	(0.067)
DOUBLE INTERACTION							
Participation x Âge (2 X 3)	F	5,278		(3,538)			
	P	0.022		(0.061)			
Participation X Groupe (2 X 2)	F					5,816	5,664
	P					0.016	0.018
Participation X Sexe (2 X 2)	F						
	P						
Age X Groupe (3 X 2)	F					7,458	16,969
	P					0.001	0.000
Groupe X Sexe (2 X 2)	F	8,255			5,340		4,556
	P	0.004			0.021		0.034
TRIPLE INTERACTION							
Participation (X) Age X Groupe (2 X 3 X 2)	F						
	P						
Participation (X) Age X Sexe (2 X 3 X 2)	F				(2,096)		
	P				(0.051)		
Participation (X) Groupe X Sexe (2 X 2 X 2)	F					(3,739)	4,824
	P					(0.054)	0.029
QUADRUPLE INTERACTION (2 X 3 X 2 X 2)						6,702	
						0.010	

TABLEAU 8: F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les résultats des élèves de 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire, anglophones et francophones ayant ou non participé à une activité.

N.B.: Les résultats apparaissant sur ce tableau sont ceux pour lesquels p est inférieur à .050; ceux donnés entre parenthèses ont un niveau de signification entre .051 et .100.

pour l'attitude envers les échanges inter-culturels que cet effet de la participation ne va pas dans le même sens; nous décrirons les résultats obtenus à cette échelle plus loin.

Echelle G_1 - motivation intégrative

Tous les élèves des trois groupes d'âge ont exprimé une motivation intégrative positive ($\bar{m}$ inférieure au point neutre) et cette motivation est plus grande chez les participants ($\bar{m}=7,08$) que chez les non-participants ($\bar{m}=8,33$). De plus, elle est également plus forte chez les enfants les plus jeunes et décroît avec l'âge ($\bar{m}=6,69$, 6^e primaire; $\bar{m}=7,64$, 2^e secondaire; $\bar{m}=8,19$, 5^e secondaire). Ceci semble conforme aux théories sur les identités culturelles voulant que la fin de l'enfance soit une période relativement stable alors qu'au contraire l'adolescence est une période de remise en question. Nous reparlerons de cette question lors des conclusions générales.

Il faut également noter que pour l'échelle de motivation intégrative nous avons obtenu une interaction âge x participation (voir figure 6): alors que la motivation intégrative diminue avec l'âge et que la participation à une activité a un effet sur la motivation pour les trois groupes, il semble que la participation a pour effet d'atténuer la diminution de la motivation intégrative de façon différente selon les groupes d'âge considérés; il semble que l'effet de la participation sur la motivation soit le plus grand à l'âge où la motivation est la moins favorable, soit au 5^e secondaire (l'écart entre les moyennes des participants et non-participants y est le plus élevé).

Enfin pour l'échelle de motivation intégrative, nous avons obtenu une deuxième interaction, soit entre le sexe de l'élève et le groupe linguistique. Comme il apparaît dans la figure 7 la différence de motivation est beaucoup plus grande entre les filles et les garçons anglophones qu'entre les filles et les garçons francophones. Chez les francophones, les garçons ont une motivation intégrative légèrement plus forte que les filles; en contraste, les filles anglophones ont une motivation très légèrement supérieure à celle des francophones alors que les garçons anglophones sont nettement moins motivés que les francophones. Il n'y a pas d'autres interactions pour l'échelle G_1.

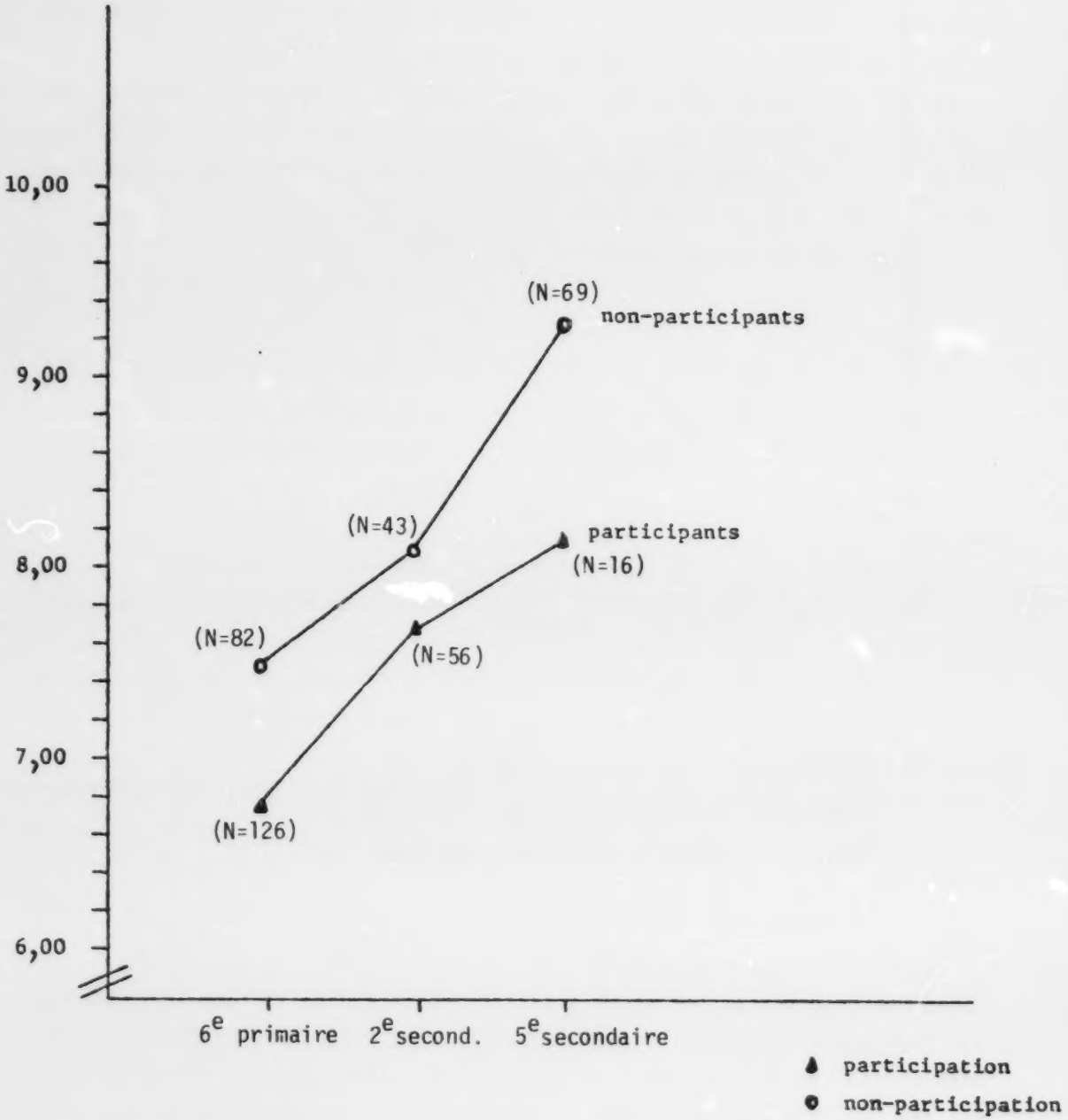


FIGURE 6: *Interaction entre la participation et l'âge pour la motivation intégrative (échelle G_1 variant de 4 à 20)*
Elèves francophones et anglophones.

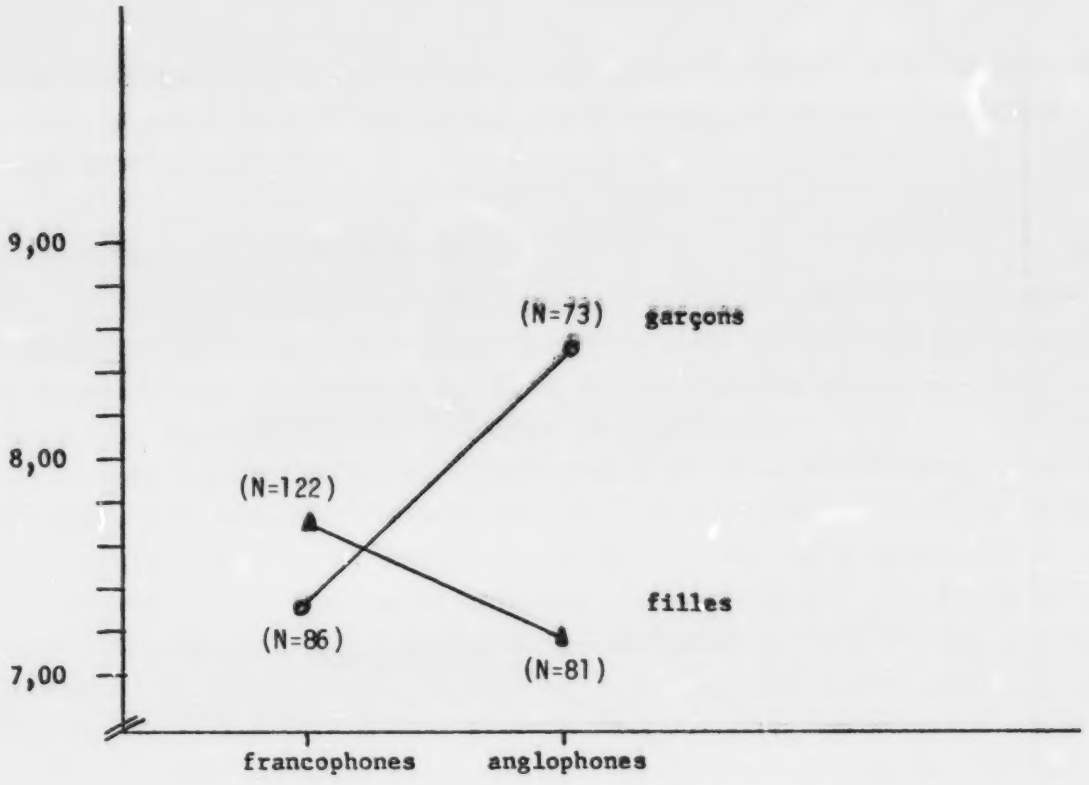


FIGURE 7: *Interaction entre le groupe et le sexe pour la motivation intégrative (échelle G_1 variant de 4 à 20)*
Elèves participants et non-participants.

Echelle G_2 - motivation instrumentale

La motivation instrumentale est également positive chez tous les groupes d'élèves; comme pour la motivation intégrative, nous avons trouvé qu'elle est significativement plus forte chez les participants ($\bar{m}$= 7,6923) que chez les non-participants ($\bar{m}$ =8,8429) et chez les élèves les plus jeunes ($\bar{m}$ =7,8818) que chez les élèves plus âgés (2^e secondaire, $\bar{m}$=8,3977; 5^e secondaire, $\bar{m}$=10,0008). Aucune interaction n'a atteint le niveau de signification requis pour cette échelle.

Echelle G_3 - attitude envers l'autre groupe culturel

Pour cette échelle, nous avons trouvé un effet significatif pour trois facteurs principaux, c'est-à-dire la participation, l'âge et le groupe culturel.

Comme pour les deux échelles précédentes, la participation a un effet positif sur l'attitude envers l'autre groupe culturel (participant, $\bar{m}$ =24,8776; non-participants, $\bar{m}$ =28,4652). En ce qui concerne l'évolution de cette attitude en fonction de l'âge, elle devient moins favorable pour devenir légèrement négative au 5^e secondaire (6^{e}primaire, $\bar{m}$=25,0739; 2^{e}secondaire, $\bar{m}$=26,2316; 5^{e}secondaire, $\bar{m}$=31,0120). Enfin les francophones sont plus favorables envers les anglophones que les élèves anglophones ne le sont envers les francophones.

Echelle G_4 - attitude envers l'apprentissage de la langue seconde

Alors que tous les élèves ont une attitude favorable (moyenne en deçà du point neutre) envers l'apprentissage de la langue seconde, celle-ci l'est significativement plus chez les participants ($\bar{m}$ =21,0255) que chez les non-participants ($\bar{m}$ = 25,3958). Un autre effet principal qui est apparu dans cette analyse est celui du sexe de l'élève: les filles ($\bar{m}$ = 21,6606) ont une attitude nettement plus favorable que les garçons ($\bar{m}$ = 25,1471) envers l'apprentissage de la langue seconde.

Toutefois, cette différence entre filles et garçons est beaucoup plus grande chez les anglophones que chez les francophones comme le montre l'interaction sexe x groupe (voir figure 8). Les filles anglophones sont plus favorables

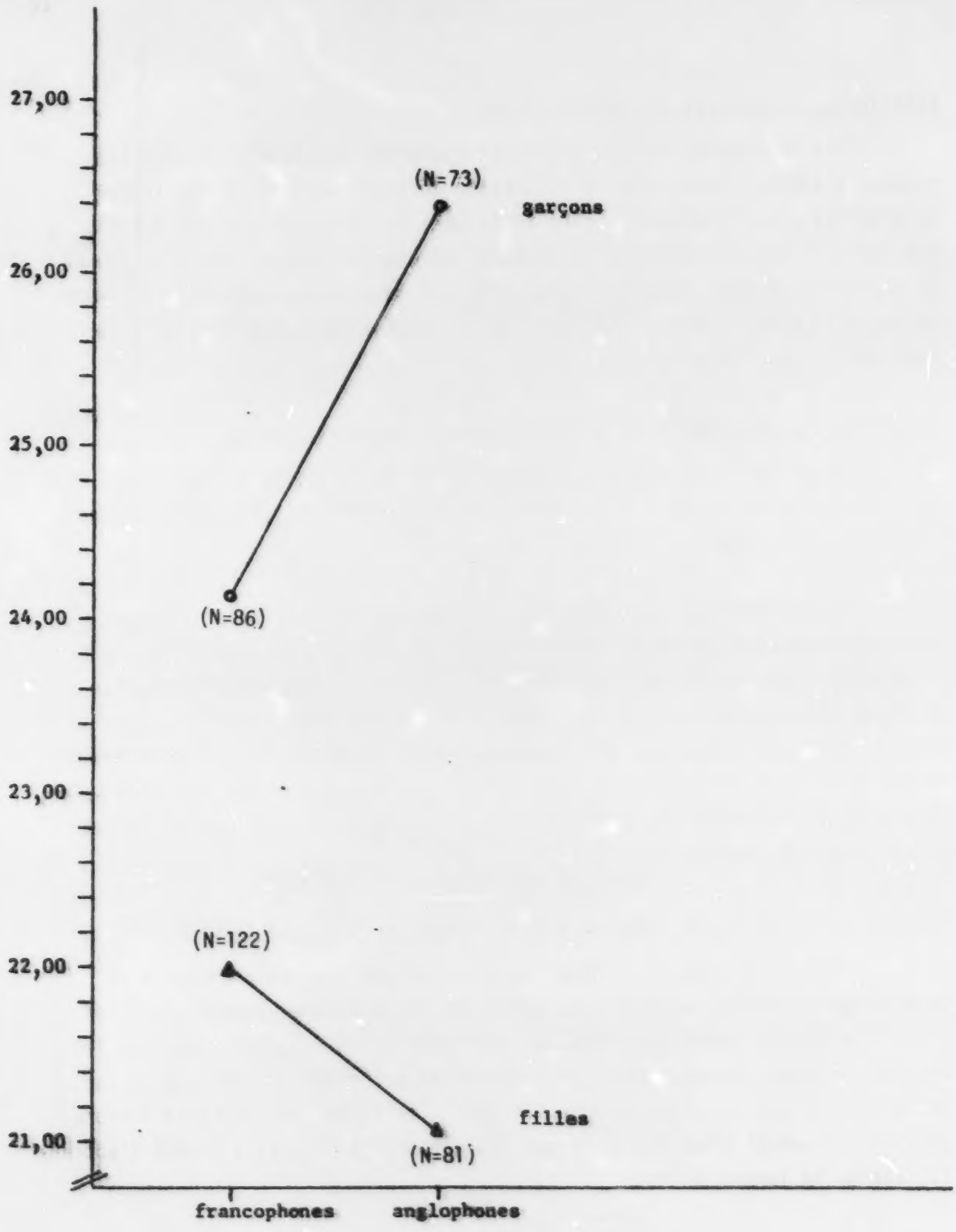


FIGURE 8: *Interaction entre le groupe et le sexe pour l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde - (échelle G_4 variant de 10 à 50)*
Elèves participants et non-participants.

envers l'apprentissage de la langue seconde que les filles francophones alors que les garçons anglophones sont nettement moins favorables envers l'apprentissage de la langue seconde que les élèves francophones. Cette interaction semble congruente avec celle obtenue pour la motivation intégrative (voir figure 7)à l'exception que la différence entre filles et garçons est beaucoup plus évidente dans le cas présent.

Echelle G_5 - attitudes envers les échanges inter-culturels

A cette échelle qui mesure les croyances concernant l'effet des échanges inter-culturels sur les connaissances de l'anglais, il semble que nous ayons obtenu des résultats allant dans le sens opposé des résultats précédents. D'abord, il faut noter qu'à cette échelle nous avons obtenu un effet significatif pour la participation, l'âge et le sexe de l'élève; ces effets principaux sont toutefois compliqués par deux doubles interactions, soit participation x groupe ($p < .016$) et âge x groupe ($p < .001$) ainsi que par une quadruple interaction ($p < .010$). Il faut noter que dans l'ensemble, alors que presque tous les élèves semblent croire à un effet positif des échanges inter-culturels, les non-participants ($\bar{m} = 11,2902$) y croient plus que les participants ($\bar{m} = 12,8724$); donc il semble que la participation à une activité d'échanges inter-culturels a un effet négatif ou du moins neutralisant sur l'attitude positive envers l'effet de l'échange lui-même. En ce qui concerne l'effet de l'âge, il appert que, tout en étant positive, la croyance à l'effet des échanges inter-culturels croît avec l'âge; en effet, les élèves plus âgés ont tendance à percevoir plus favorablement l'effet de ce genre d'échanges (6^eprimaire, $\bar{m}$=13,0146; 2^esecondaire, $\bar{m}$=11,2134; 5^esecondaire, $\bar{m}$=10,4235). Enfin, les filles ($\bar{m} = 11,5662$) voient dans ces échanges un apport plus positif que les garçons ($\bar{m} = 12,7588$).

Toutefois, ces effets principaux ne sont pas uniformément vérifiés comme le montrent les trois interactions obtenues à cette échelle; d'abord, comme le montre la figure 9 (participation x groupe) la différence de croyances entre participants et non-participants est beaucoup plus grande chez les anglophones que chez les francophones; alors que les élèves des deux groupes non-participants ont des vues assez semblables envers ces échanges, il semble que la participation à un échange a un plus grand effet de neutralisation sur les élèves anglophones que sur leurs pairs francophones. Ensuite, il semble que,

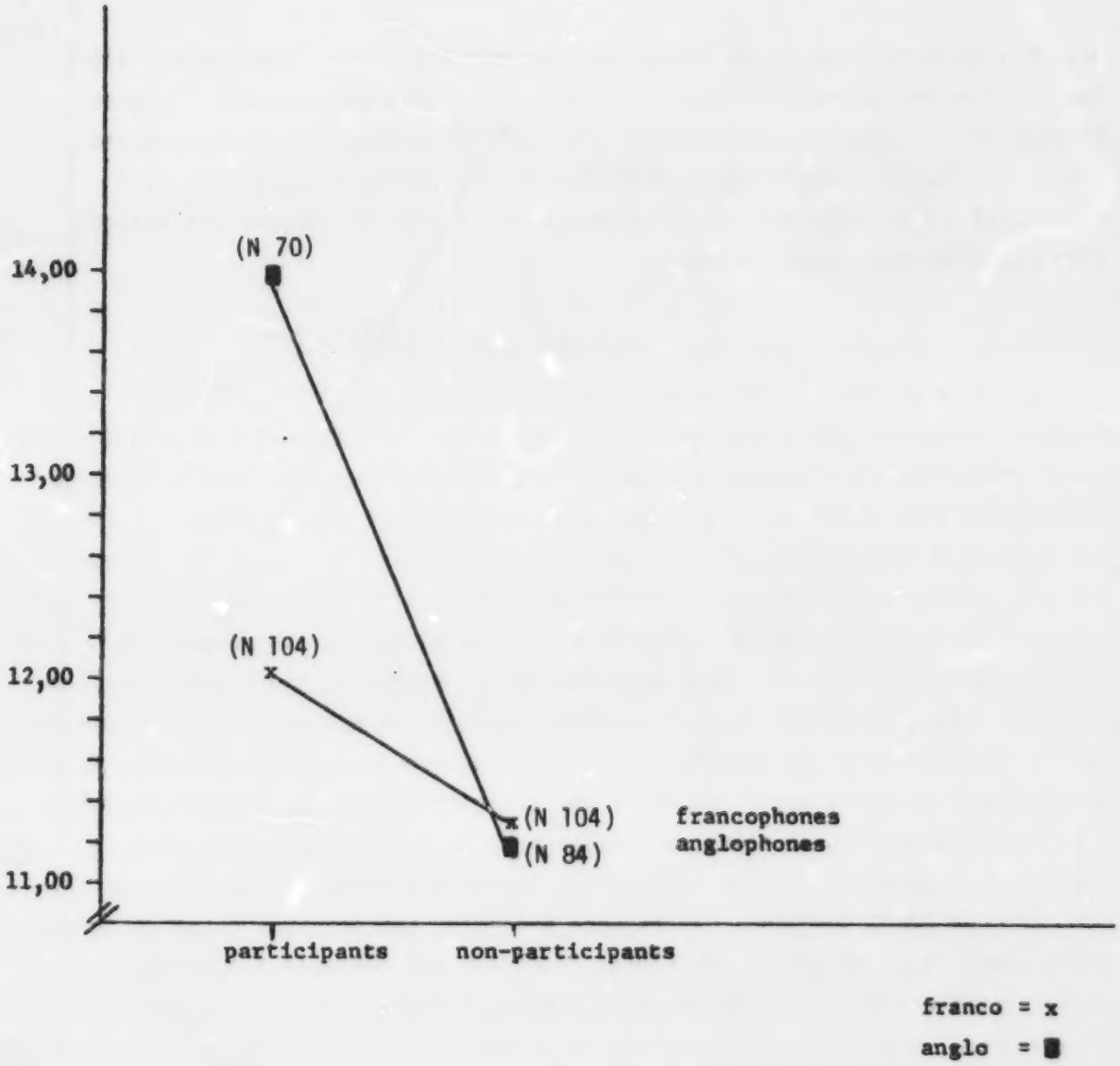


FIGURE 9: *Interaction entre la participation et le groupe pour l'attitude envers les échanges inter-culturels (échelle C_5 variant de 5 à 25).*

à partir de l'interaction âge x groupe (voir figure 10), les différences de points de vue liées aux différences d'âge ne jouent pas de la même façon pour les anglophones et les francophones. En effet, alors que les élèves anglophones de 6^{e} primaire croient assez peu à un effet positif de ces échanges ($\bar{m}$=14,0345) cette croyance devient beaucoup plus forte chez les élèves du 2^{e}secondaire ($\bar{m}$=10,4902) et chez ceux de 5^{e}secondaire ($\bar{m}$=10,8000). Par contre chez les élèves francophones, il n'y a pas de différence de points de vue entre ceux de 6^{e}primaire et de 2^{e}secondaire (6^{e}primaire, $\bar{m}$=12,2627; 2^{e}secondaire, $\bar{m}$=12,2500) mais la croyance de ceux de 5^{e}secondaire est nettement plus positive ($\bar{m}$= 10,2667). Toutefois, comme il est évident à partir de la quadruple interaction (figure 11), ces différences de croyance à l'effet que peut avoir un échange inter-culturel sur les connaissances en anglais varient énormément chez les différents groupes considérés et les effets principaux ne sont pas généralisables à l'ensemble de notre échantillon. En gros, il semble que la participation diminue la croyance à l'effet positif sauf chez les élèves francophones de 5^{e}secondaire où au contraire elle augmente. Ici, il est à déplorer que nous n'ayons pu obtenir un groupe anglophone de 5^{e}secondaire participant, afin de contrôler si cet effet de l'âge est généralisable. Il ne faut pas perdre de vue que nous avons à traiter ici le problème de la croyance par rapport à une expérience vécue ou non et la complexité de ce problème est évidente dans la quadruple interaction. Les résultats obtenus à cette échelle sont en effet très peu généralisables.

Echelle G_6 - attitude envers les activités

Il faut noter que cette échelle décrivant les attitudes envers les activités est légèrement différente pour les participants et les non-participants. Pour les participants nous avons mesuré le degré de satisfaction avec l'activité vécue alors que pour les non-participants nous avons mesuré le désir de participer à ce genre d'activité.

D'abord, alors que les deux groupes participants et non-participants expriment soit le désir de participer soit un degré de satisfaction élevé quant à la participation, le degré de satisfaction exprimé chez les participants ($\bar{m}$=2,1474) est plus grand que le désir à participer exprimé par les non-participants ($\bar{m}$=2,6023). Si les effets principaux démontrent qu'en général il y a une

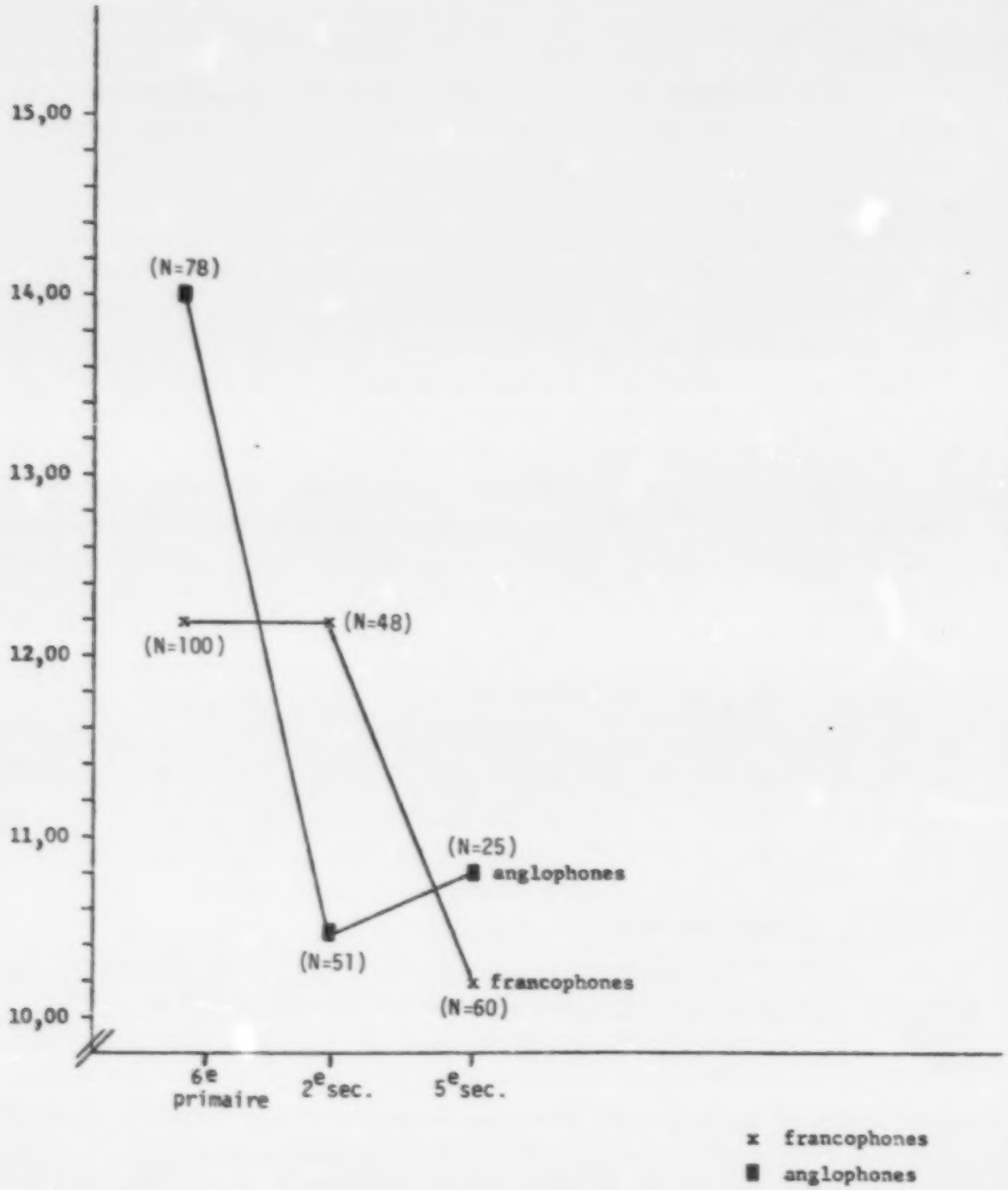


FIGURE 10: *Interaction entre l'âge et le groupe pour l'attitude envers les échanges inter-culturels. - (échelle G_5 variant de 5 à 25)*
Elèves participants et non-participants.

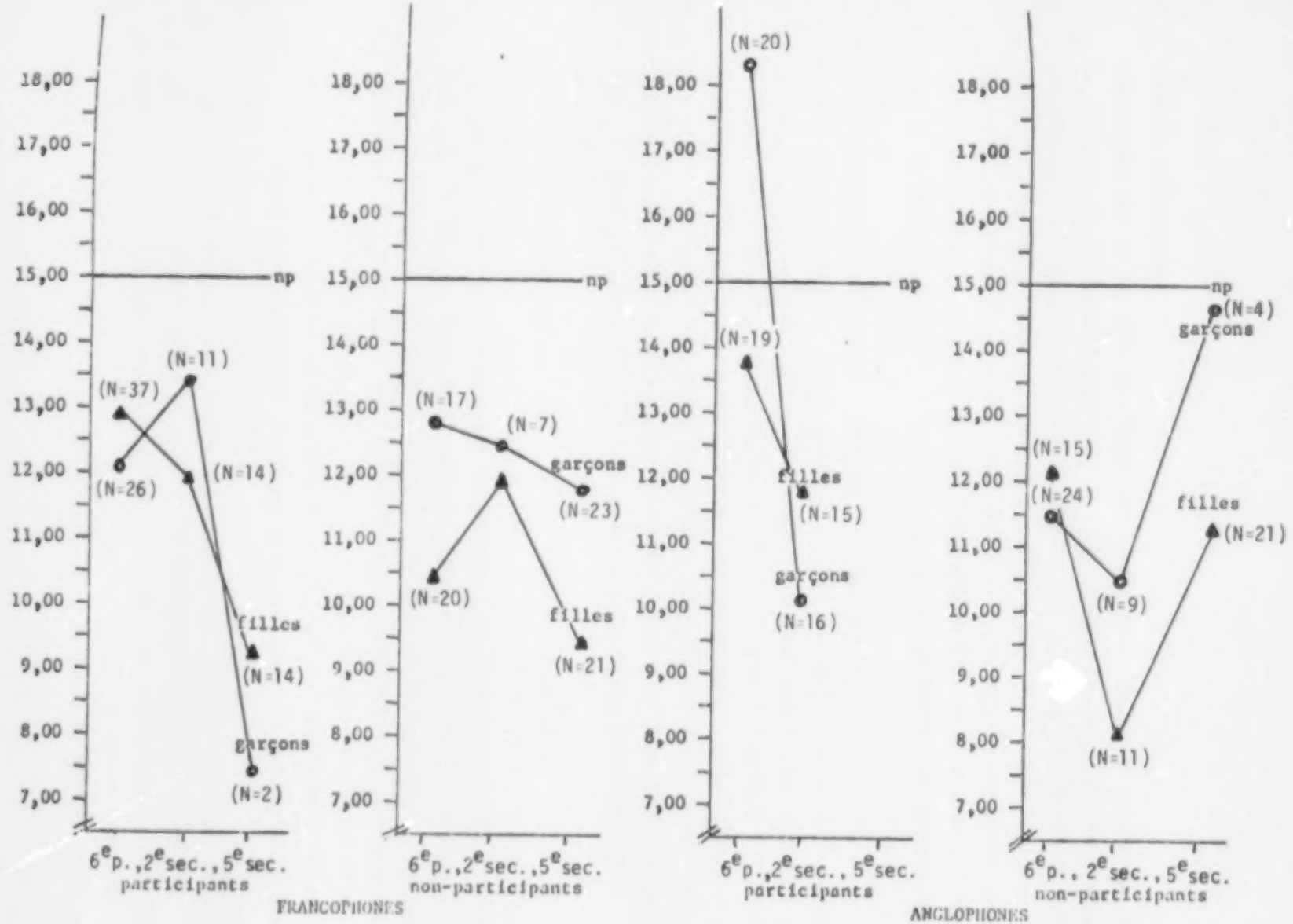


FIGURE 11: *Interaction entre le groupe, la participation, l'âge et le sexe pour l'attitude envers les échanges inter-culturels - (échelle G_p variant de 5 à 25).*

différence d'âge quant au désir ou au degré de satisfaction exprimé ($\bar{m}$ 6^{e} primaire = 2.5700; $\bar{m}$ 2^{e}secondaire=2,037; $\bar{m}$ 5^{e}secondaire=2,1707) et que ce désir ou cette satisfaction est exprimé plus fortement par les francophones ($\bar{m}$=2,2117) que par les anglophones ($\bar{m}$=2,6042), il ne faut pas perdre de vue que ces effets sont atténués par la double interaction âge x groupe (voir figure 12).

Chez les anglophones, il semble que les élèves de 6^{e}primaire ($\bar{m}$=3,0920) ont un désir ou un degré de satisfaction plutôt négatif, mais que ce désir ou degré de satisfaction devient plus positif en 2^{e}secondaire ($\bar{m}$=1,4848) pour rediminuer au 5^{e}secondaire ($\bar{m}$=2,3750); il est toutefois à noter que dans ce groupe anglophone de 5^{e}secondaire, il n'y a pas de participants. Les élèves francophones de 6^{e}primaire ($\bar{m}$=2,1864) ont exprimé un désir ou degré de satisfaction plus élevé que leurs pairs anglophones mais ce désir ou degré de satisfaction n'augmente pas chez les élèves de 2^{e}secondaire ($\bar{m}$=2,4348) alors qu'il augmente légèrement chez les élèves de 5^{e}secondaire ($\bar{m}$=2,0862).

A partir de la figure 13 décrivant l'interaction participation x groupe, il faut noter que la différence entre le désir de participation chez les non-participants et le degré de satisfaction chez les participants est plus grand chez les francophones que chez les anglophones. Comme il est évident à partir de la figure 14 (interaction groupe x sexe), la différence entre les filles et les garçons est plus grande chez les élèves anglophones que chez les élèves francophones, les filles étant toujours plus désireuses de participer ou plus contentes d'avoir participé que les garçons.

Enfin, il semble que la différence entre anglophones et francophones est surtout évidente chez les garçons (voir figure 15). Les garçons anglophones, participants et non-participants, sont toujours moins désireux ou moins satisfaits que les filles anglophones et que les élèves francophones. Alors que chez les francophones, la participation semble amener les filles et les garçons à exprimer un degré de satisfaction assez semblable, ($\bar{m}$ filles=1,9452; $\bar{m}$ garçons=1,8372) ceci n'est pas le cas chez les anglophones où l'écart entre les filles et les garçons se maintient.

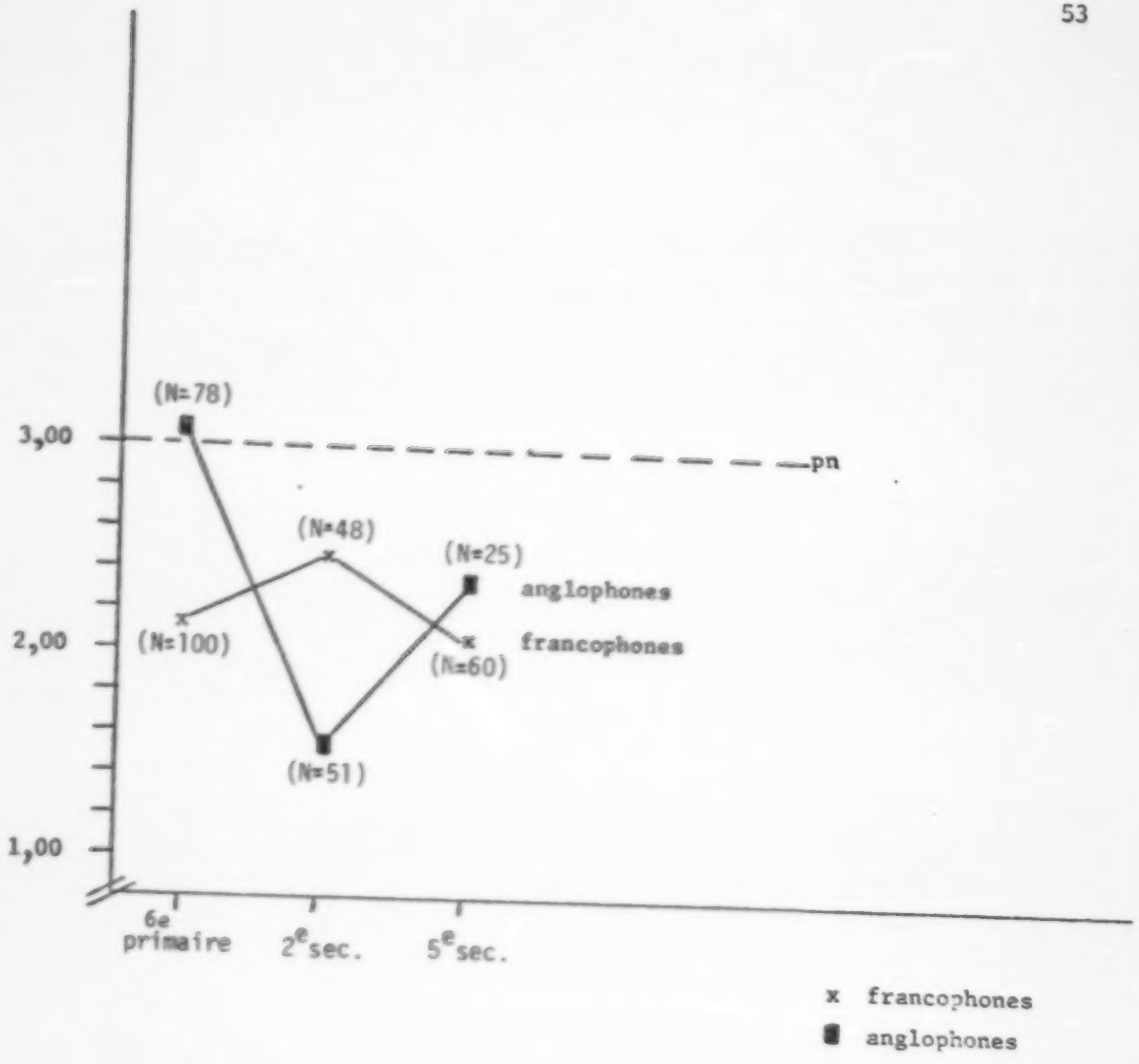


FIGURE 12: *Interaction entre l'âge et le groupe pour le degré de satisfaction ou le désir de participer à une activité (échelle G_e variant de 1 à 5).*

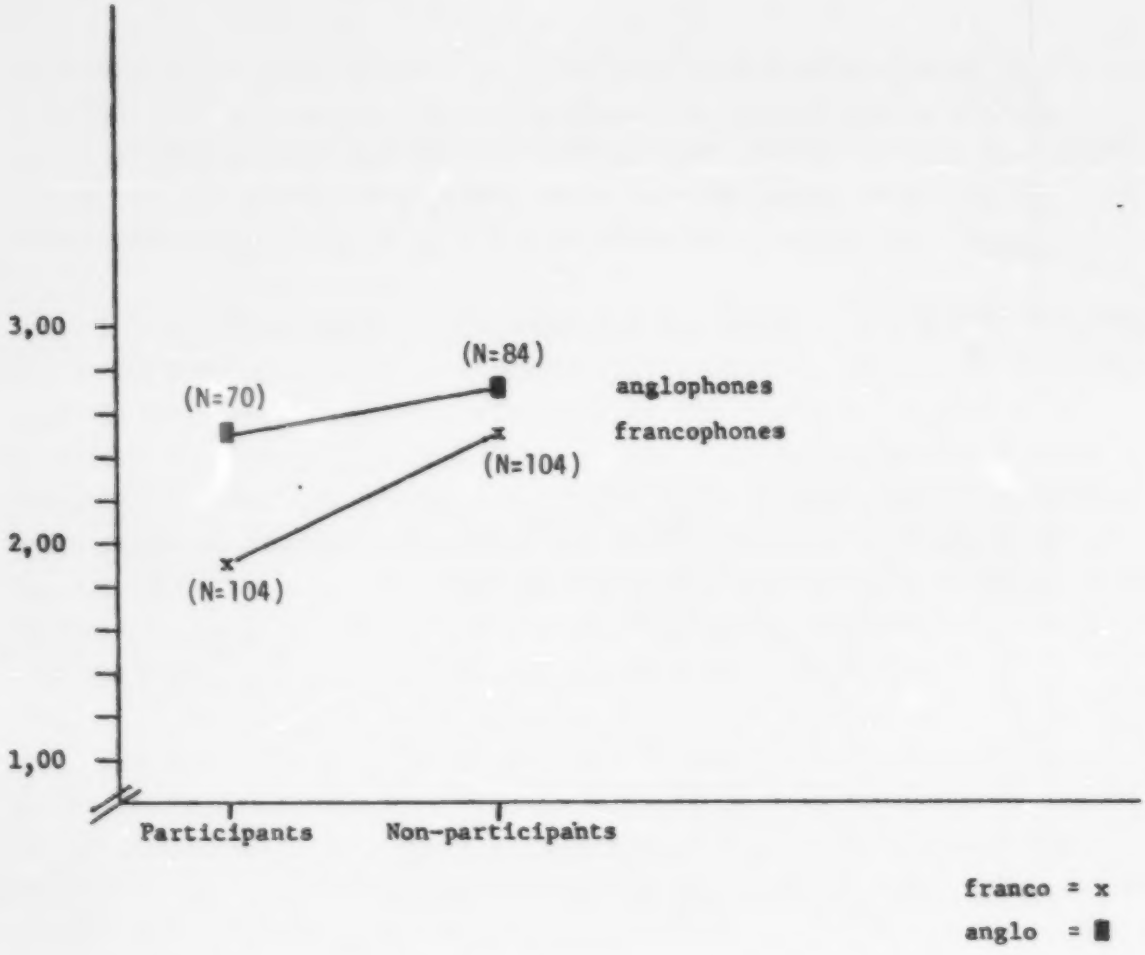


FIGURE 13: *Interaction entre la participation et le groupe pour le degré de satisfaction ou le désir de participer à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5).*

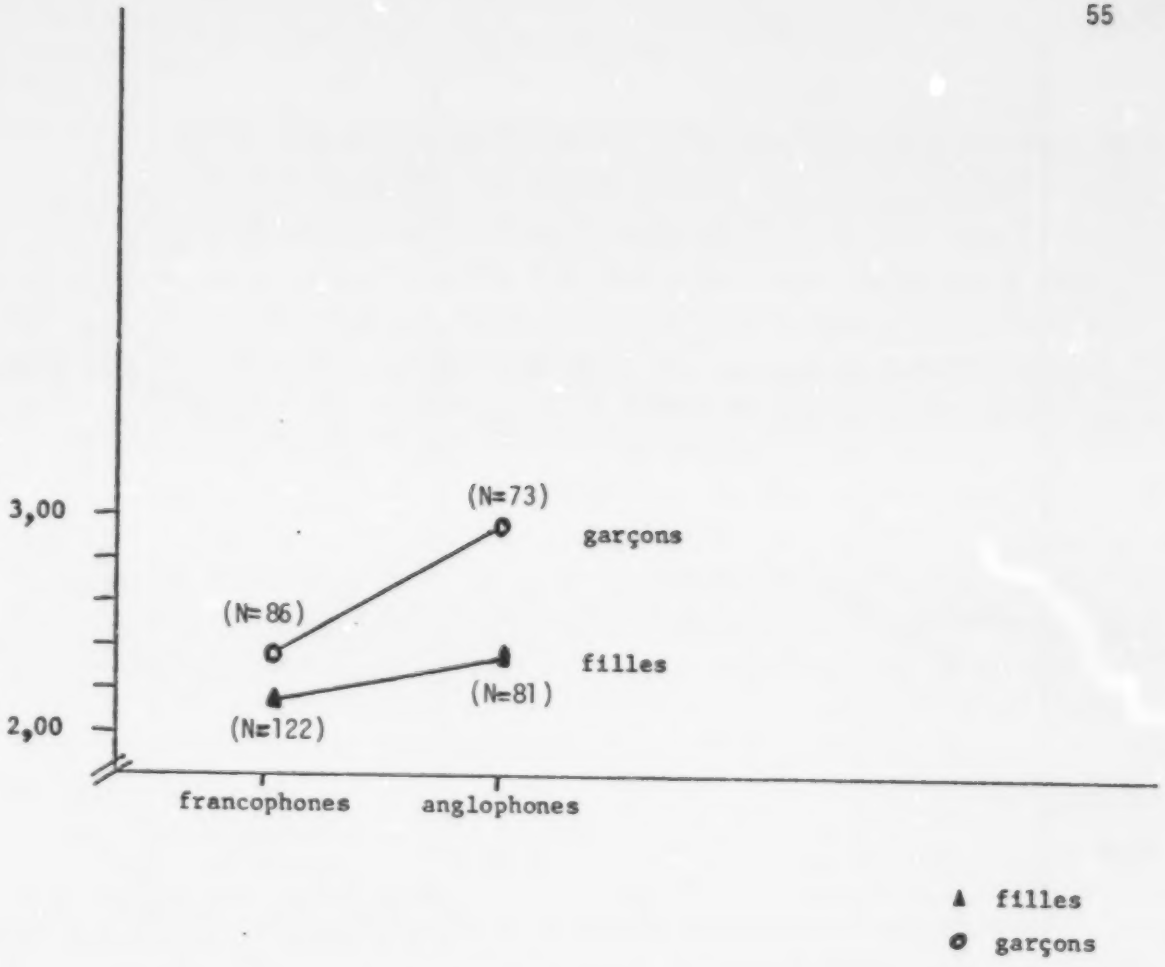


FIGURE 14 *Interaction entre le groupe et le sexe pour le degré de satisfaction ou le désir de participation à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5).*

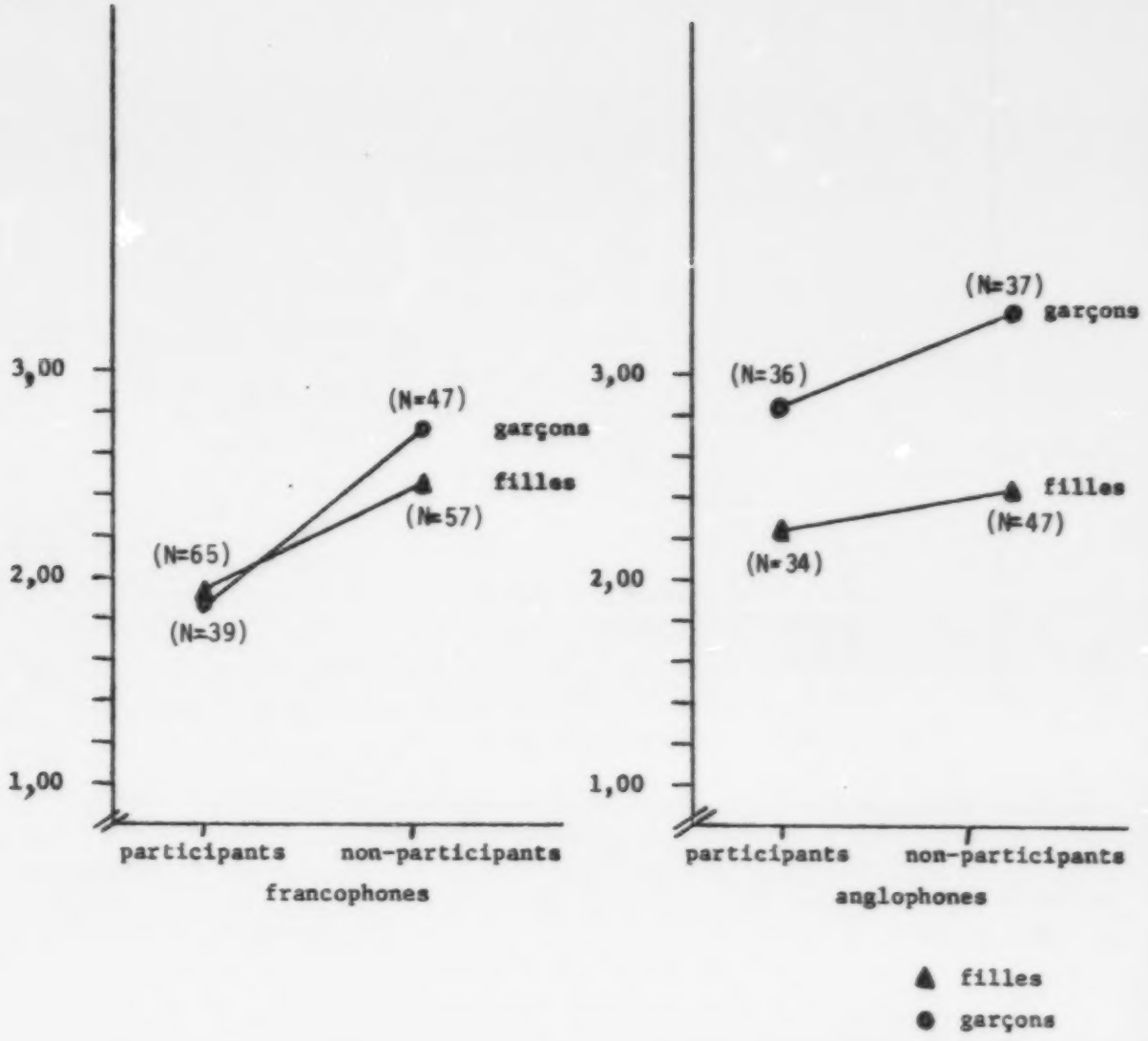


FIGURE 15: *Interaction entre le groupe, la participation et le sexe pour le degré de satisfaction ou le désir de participer à une activité (échelle G_6 variant de 1 à 5).*

3.4.1 Préférences pour la participation chez les élèves de 6e primaire, de 2e secondaire et de 5e secondaire (échelle G_7)

Dans cette échelle, nous avons demandé aux élèves avec quels élèves ils préfèrent participer à ce genre d'activité, soit avec des élèves de leur classe, soit avec des élèves d'une autre classe mais du même groupe culturel soit avec des élèves de l'autre groupe culturel. Le tableau 9 donne les pourcentages des préférences exprimées par les élèves des trois groupes d'âge.

A partir de ce tableau, il semble que l'on peut conclure que: en général, les élèves de 6e primaire expriment un désir plus fort de participer à des activités avec leur classe que ne le font les élèves de 2e secondaire et de 5e secondaire. Ce désir est exprimé plus fortement par les anglophones et diminue moins fortement avec l'âge chez les anglophones. La diminution du désir de participer à une activité avec sa propre classe qui se fait en 2e secondaire francophone participant semble être au bénéfice d'un plus grand désir de participation avec une classe anglaise; ceci n'est pas le cas ni en 5e secondaire, ni pour les non-participants.

Alors que les élèves anglophones expriment un désir plus fort de participer avec leur classe et un désir moins fort de participer avec une classe de l'autre groupe culturel, nous retrouvons que la diminution du désir de participer avec sa propre classe chez les participants en passant de 6e primaire en 2e secondaire, se fait également au profit d'une augmentation de participer avec une classe de l'autre groupe culturel, ce aussi bien chez les participants que chez les non-participants. Il faut toutefois noter que chez les anglophones non-participants il y a en 5e secondaire un regain du désir de participation avec sa propre classe et une diminution du désir de participation avec une classe française.

En général, il semble que les francophones montrent une tendance plus forte à vouloir participer à des activités avec des classes de l'autre groupe culturel que ne le font les anglophones. L'explication de ces tendances pourrait se trouver dans la composition elle-même des classes; il faut tenir compte que sur le plan culturel, les classes francophones étaient beaucoup plus homogènes que les classes anglophones, ce qui peut expliquer ce plus grand désir des franco-

G_7	(Q AG-4) PARTICIPANTS				NON-PARTICIPANTS (QAG-3)			
	N	Même Classe %	Classe Française %	Classe Anglaise %	N	Même Classe %	Classe Française %	Classe Anglaise %
ECOLES FRANCAISES								
6e primaire	77	20,3	25,4	54,3	100	24,0	32,0	44,0
2e secondaire	18	5,6	27,8	66,6	22	13,6	54,6	31,8
5e secondaire	15	0	33,3	66,7	42	9,5	50,0	40,5
ECOLES ANGLAISES								
6e primaire	48	37,8	15,6	46,6	75	38,7	14,7	46,6
2e secondaire	21	19,0	23,8	57,2	6	16,7	50,0	33,3
5e secondaire	0	---	---	---	25	28,0	24,0	48,0

TABLEAU 9: *Pourcentage des réponses préférentielles pour les activités (G_7). Elèves de 6e primaire, , de 2e secondaire et de 5e secondaire.*

phones de se tourner vers un groupe d'une culture différente.

3.5 Evaluation des connaissances en langue seconde et de la fréquence des contacts avec l'autre groupe culturel

Tout comme pour les plus jeunes, les professeurs ont évalué les connaissances de chaque élève en expression et en compréhension orales, les connaissances en langue seconde acquises en dehors des cours et le nombre de contacts avec des membres de l'autre groupe culturel.

En général, les professeurs estiment que les élèves ont des connaissances moyennes en langue seconde pour l'expression orale ($\bar{m} = 3,2244$) et pour la compréhension orale ($\bar{m} = 3,0519$), qu'ils ne font presque pas d'apprentissage de la langue seconde extérieure à l'école ($\bar{m} = 3,8680$) et qu'ils ont des contacts peu nombreux avec des membres de l'autre groupe culturel ($\bar{m} = 4,0081$).

Alors que l'âge et le groupe semblent être des facteurs qui sont significatifs dans chacune des quatre analyses, nous ne pouvons en tirer aucune conclusion étant donné que ces deux facteurs sont justement ceux liés à des différences de juges et qu'aucun schéma systématique ne s'en dégage. Par contre, et ce malgré la différence de juges, la participation ne semble pas être un facteur significatif. En ce qui concerne l'expression orale, le sexe joue un rôle significatif. L'expression orale des filles ($\bar{m} = 3,1366$) est jugée comme étant supérieure à celle des garçons ($\bar{m} = 3,4694$) et les filles sont jugées comme ayant plus de contacts avec des membres de l'autre groupe culturel ($\bar{m} = 3,8859$) que les garçons ($\bar{m} = 4,1326$).

En plus, il semble à partir des doubles interactions participation x sexe obtenues pour l'évaluation de l'expression et de la compréhension orales, que, chez les participants, les filles et les garçons sont jugés comme ayant des connaissances équivalentes alors que chez les non-participants, les garçons sont jugés moins bons en langue seconde que les filles.

Il semble que, en général, les élèves du secteur anglophone sont évalués comme ayant de meilleures connaissances que ceux du secteur francophone, ce aussi bien pour l'expression que pour la compréhension orale, sauf pour les anglophones de 5^{e}secondaire en expression orale. Il faut toutefois rappeler que pour ces deux interactions, il est extrêmement difficile de tirer des conclusions étant donné que pour chaque groupe considéré il y avait un juge différent et que ces résultats peuvent donc être attribuables au juge. Cependant, ce résultat peut aussi être plausible dans la mesure où les anglophones ont commencé leur cours de langue seconde à un âge plus précoce que les francophones. Une mesure de connaissance en langue seconde plus objective et plus généralisable aurait été souhaitable pour vérifier ce point.

Enfin, nous avons trouvé pour l'échelle d'évaluation de l'expression orale que les filles étaient jugées beaucoup plus favorablement que les garçons chez les anglophones, cette différence étant moins évidente chez les francophones (interaction entre le groupe et le sexe).

3.6 Estimation des lieux extérieurs à l'école où la langue seconde peut être acquise

Nous avons demandé au professeur d'estimer les lieux où la langue seconde peut être acquise en dehors de l'école. Relativement peu de professeurs ont accepté de répondre à cette question et ces estimations ne portent que sur un très petit nombre de sujets, donc il ne faut pas les considérer comme très représentatives. Toutefois, il semble que les élèves francophones vont acquérir l'anglais plus fréquemment à la maison, en famille et en vacances et moins souvent dans leur quartier ou avec des camarades. Par contre, il semble que les anglophones vont plus fréquemment acquérir le français dans le quartier et avec des camarades et moins fréquemment en famille ou en vacances. Ceci peut être une caractéristique propre à la localisation géographique des écoles où les échantillons ont été pris.

3.7 Corrélations entre l'évaluation du professeur et l'auto-évaluation de l'élève: connaissances et contacts[1]

Les corrélations entre l'évaluation des connaissances par le professeur et l'auto-évaluation de l'élève sont faibles mais significatives: elles varient

[1] Ces corrélations ont été effectuées à l'aide du Pearson r

entre .221 à .557. Il semble qu'il y ait un peu plus de congruence entre l'évaluation des professeurs et des élèves pour les anglophones que pour les francophones, ce point étant le seul sur lequel nous pouvons généraliser.

Il semble donc que, malgré la variation des professeurs, ceux-ci sont capables de donner une évaluation des connaissances et des contacts de leurs élèves relativement congruente avec l'auto-évaluation des élèves. Ce fait peut justifier l'utilisation de l'évaluation par les professeurs, bien que celle-ci ne soit pas faite par un même professeur.

3.8 Corrélations entre l'évaluation de l'expression orale, de la compréhension orale en langue seconde et de l'intelligence de l'élève

Nous avons demandé aux professeurs d'évaluer l'expression orale en langue seconde, la compréhension en langue seconde et l'intelligence de l'élève. D'abord, il faut noter qu'il y a une corrélation très élevée entre l'évaluation de l'expression et de la compréhension en langue seconde. Cette corrélation varie de .47 à 1.000.

De plus, les corrélations entre le jugement de l'expression orale en langue seconde et l'évaluation de l'intelligence sont également positives et significatives; elles varient de .20 à .79. Il en va de même des corrélations entre l'évaluation de la compréhension orale en langue seconde et celle relative à l'intelligence qui varie de .20 à .81.

Il semble donc que les élèves jugés les plus intelligents sont également ceux jugés comme ayant les meilleures connaissances en langue seconde. Toutefois, il faut tenir compte que ces corrélations, tout en étant significatives, ne sont pas extrêmement élevées. Il semble que les professeurs n'évaluent pas les connaissances en langue seconde uniquement en fonction de l'intelligence de l'élève.

4. Résumé de l'étude portant sur les échanges de courte durée

La conclusion majeure à tirer de cette étude est que la participation à des échanges inter-culturels de courte durée n'a pas d'effet sur les attitudes et les motivations des plus jeunes élèves (1re et 3^{e}primaire) alors qu'elle

a un effet positif sur les attitudes et les motivations des élèves de 12 à 17 ans. Alors que la participation aux échanges inter-culturels semble rendre plus positives les motivations, les attitudes envers l'autre groupe culturel et l'apprentissage de la langue seconde, il semble que l'attitude envers les échanges inter-culturels eux-mêmes décroît. Une explication plausible à ce phénomène peut être que la participation a eu un effet de démystification sur l'élève qui trouve l'idée d'un échange avec un autre groupe culturel moins tentant après y avoir participé. Ce résultat n'élimine toutefois pas le fait que l'effet voulu par l'échange, notamment une intervention rendant plus positive la variable "attitude" en langue seconde, a été obtenu.

L'apparente contradiction entre les résultats obtenus auprès des plus jeunes comparés à ceux de leurs aînés peut provenir de la différence entre les instruments de mesure, ceux utilisés avec les jeunes étant moins raffinés que les autres.

Pour les trois groupes d'élèves plus âgés, une variation importante à noter est l'évolution des motivations et des attitudes avec l'âge de l'élève: il y a une diminution de la motivation intégrative et instrumentale ainsi que de l'attitude envers l'autre groupe culturel avec l'âge de l'élève, c'est-à-dire que les élèves plus âgés semblent moins motivés et moins favorables envers l'autre groupe culturel que les élèves de 6^{e} primaire. Cette diminution va de pair avec une augmentation de l'attitude favorable envers les échanges inter-culturels. Comme nous l'avons déjà mentionné cette échelle mesure une croyance dans la valeur d'une expérience vécue ou non et de ce fait se distingue des autres; une explication plausible est que cette échelle mesure un degré de conscience en ce qui concerne l'apport des échanges inter-culturels à une meilleure connaissance de la langue seconde et de la culture qu'elle représente. Il se peut que la perception de la complexité sociale du rôle joué par l'échange lui-même et de l'apport possible de cet échange augmente avec l'adolescence: l'adolescent devient socialement plus perceptif et distingue mieux le rapport existant entre un échange inter-culturel et d'autres facteurs impliqués dans l'acquisition d'une langue seconde.

La diminution de la motivation intégrative et instrumentale à

apprendre une langue seconde ainsi que de l'attitude favorable envers l'autre groupe culturel avec l'âge peut s'expliquer par un autre phénomène propre à l'adolescence. L'enfant de 11-12 ans a atteint un certain degré de stabilité sociale qui lui permet une ouverture envers une autre culture, c'est-à-dire qu'il pourra exprimer une plus grande motivation ainsi qu'une attitude plus favorable envers d'autres groupes culturels; cette stabilité sociale diminue avec l'adolescence et de ce fait l'intérêt porté à un autre groupe culturel diminuera également.

Nous devons tenir compte que l'évolution des attitudes avec l'âge est soumise à deux mécanismes psychologiques: d'une part il y a une augmentation de l'acuité d'un mécanisme cognitif, c'est-à-dire que l'enfant acquiert une meilleure perception et compréhension des forces sociales entrant en jeu dans les échanges entre groupes et d'autre part le mécanisme d'évolution socio-émotive modifiera son attitude envers son propre groupe culturel et d'autres groupes culturels. Cette évolution avec l'âge a déjà été notée par plusieurs auteurs dans diverses études sur les attitudes et les croyances socio-culturelles chez des enfants d'âge divers (Lambert & Klineberg, 1967). De plus, il faut noter que les deux échelles de motivation ainsi que les trois échelles d'attitudes envers l'autre groupe culturel, envers l'apprentissage de la langue seconde et envers l'activité sont indirectement liés à des activités scolaires et qu'une diminution de l'intérêt pour les activités scolaires n'a rien d'extraordinaire à l'adolescence.

En ce qui concerne la motivation intégrative et la motivation instrumentale de même que l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, aucune différence entre les francophones et les anglophones n'est apparue significative. On peut donc généraliser les effets trouvés aux deux groupes. Toutefois, nous avons obtenu un effet significatif de groupe pour l'échelle attitude envers l'autre groupe culturel et envers l'activité démontrant les francophones généralement plus favorables envers l'autre groupe culturel et plus satisfaits d'avoir participé ou plus désireux de participer à une activité que les anglophones. Comme nous l'avons déjà mentionné cet effet de groupe est toutefois pondéré dans certains cas par le fait d'avoir participé à une activité, par l'âge ou par le sexe de l'élève. Il semble que lorsqu'il y a

une différence entre filles et garçons dans les attitudes (envers l'apprentissage de la langue seconde et envers les échanges inter-culturels) celles-ci jouent à l'avantage des filles qui se montrent plus favorables que les garçons. Il est intéressant de noter que cet effet de groupe et cet effet de sexe sont en interaction pour trois des six échelles, notamment la motivation intégrative, l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde et l'attitude envers l'activité elle-même. Ces trois interactions démontrent que si en général les francophones ont des attitudes plus positives que les anglophones et que les filles ont des attitudes plus positives que les garçons, cet écart de sexe est beaucoup plus grand chez les anglophones où les garçons apparaissent relativement peu favorables dans leurs attitudes et motivations. Il semblerait donc que dans la population d'élèves anglophones étudiée, les nuances entre filles et garçons sont plus précises que dans la population francophone. Nous n'avons pas trouvé d'explication plausible à ce phénomène, mais il se peut qu'il soit relié à des niveaux différents de conscience d'appartenance culturelle dans les deux groupes montréalais étudiés. Il serait intéressant d'approfondir ce problème et de vérifier si le niveau de conscience d'appartenance culturelle est lié aux problèmes d'attitudes envers une autre culture.

En résumé, nous pouvons conclure que les échanges inter-culturels chez des élèves de 6^{e} primaire, de 2^{e} secondaire et de 5^{e}secondaire ont un effet positif, tel que mesuré par les différentes échelles de motivations et d'attitudes utilisées dans la présente étude. Cet effet est apparu à l'analyse malgré la variation à l'intérieur de l'échantillon étudié (élèves d'âge, de groupe culturel et de sexe différents) et malgré la variation dans les activités vécues.

Il se peut que les effets obtenus dans ce type d'activité soient dûs au fait que les groupes expérimentaux (participants) étaient semblables aux groupes contrôles (non-participants); de ce fait ils auraient donc déjà des attitudes positives au départ puisque les moyennes pour les groupes contrôles sont en deçà du point neutre, donc positives: si tel est le cas, nos résultats confirment ceux de Clément, Gardner et Smythe (1975) qui ont trouvé que lorsque les attitudes sont positives, un contact minimal va les renforcer à condition que les sujets cherchent à avoir une interaction avec les membres de la communauté visitée. Nous n'avons pas eu de contrôle sur ce dernier point mais l'on peut faire

l'hypothèse qu'un certain nombre d'élèves ont cherché à entrer activement en contact durant l'échange et que dans l'ensemble l'attitude sera devenue plus positive. Une analyse plus détaillée de ce point sera donnée dans la prochaine étude où nous analysons les attitudes avant et après l'activité chez les mêmes sujets.

Clément, Gardner et Smythe (1975) mentionnent que lorsque les contacts culturels sont courts et peu structurés, les attitudes des élèves vont devenir plus positives seulement quand les élèves recherchent activement des contacts avec l'autre culture. Pour eux, ceci est en contradiction avec d'autres recherches qui n'ont pas réussi à démontrer que la promotion des contacts interculturels avait un impact positif sur les attitudes (Reynolds, Flagg & Kennedy, 1974). Les résultats présents sont également contradictoires avec ces études antérieures et vont plutôt dans le sens de ceux de Clément, Gardner & Smythe: il ne faut pas perdre de vue que notre groupe témoin qui n'a pas participé à de tels échanges avait des attitudes positives et que l'on peut donc avancer l'hypothèse que les membres du groupe participant avaient déjà des attitudes positives avant les échanges et ont donc pu rechercher activement les contacts avec l'autre groupe culturel.

Nous n'avons pas trouvé de différences d'évaluation des connaissances de la langue seconde en fonction de la participation. Si l'effet positif obtenu sur les attitudes a un effet sur les connaissances, ceci n'est pas évident ici, soit parce que notre mesure des connaissances est trop grossière, soit parce que les activités impliquées n'ont pas été assez fréquentes pour le permettre, soit parce que c'est un effet à long terme qui ne peut se mesurer rapidement. Il est toutefois intéressant de noter que les différences entre filles et garçons obtenues dans les échelles d'attitudes et dans les échelles d'évaluation vont en général dans le même sens: quand il y a une différence marquée entre les élèves des deux sexes, elle joue en faveur des filles. Il semble donc que ce sont les filles qui ont aussi bien les attitudes les plus favorables et les meilleures connaissances.

Un résultat intéressant de la présente recherche est celui que nous avons obtenu en comparant les élèves fréquentant les écoles jumelées aux

élèves fréquentant les écoles isolées. Dans les trois groupes d'âges (1re, 3e et 6eprimaire), les élèves des écoles jumelées ont généralement une attitude et une motivation plus élevées que ceux des écoles isolées, qu'ils soient participants ou non. Ce résultat peut nous éclairer sur le type d'activité à promouvoir pour ce genre d'échange. En effet, l'école jumelée amène l'élève à avoir des échanges fréquents et informels avec des élèves de l'autre groupe culturel et ce type d'échange semble influencer favorablement l'attitude et la motivation. Il faut toutefois noter que cet effet n'est pas le même pour les élèves des deux groupes culturels d'âge divers ni pour les filles et les garçons. Il faut donc nuancer l'effet de ce genre de contact en fonction de l'âge et du sexe de l'élève. Avant d'en arriver à des conclusions générales sur l'effet que pourrait avoir les activités inter-culturelles, qu'elles soient formelles ou non, sur l'attitude et la motivation, il faut tenir compte que celles-ci n'étaient pas les mêmes chez les différents élèves dès le début. Une étude de Gardner, Kirby, Smythe, Dumas, Zellman & Bramwell (1972) par exemple a démontré que chez les élèves ayant une attitude déjà positive envers l'autre groupe culturel avant une activité de contact avec l'autre culture, cette attitude positive se trouvait encore augmentée par l'échange, alors que lorsqu'il existait une attitude peu favorable celle-ci se trouvait renforcée et devenait moins favorable suite à l'échange. Dans la prochaine étude nous vérifions l'effet de la participation sur l'attitude en mesurant celle-ci avant et après l'activité elle-même.

De cette recherche nous pouvons conclure que:

1. il y a une variation dans les attitudes envers la langue seconde et le groupe culturel qu'elle représente et dans les motivations envers l'apprentissage de la langue seconde avec l'âge, ainsi que dans l'effet que peuvent avoir les échanges inter-culturels sur ces attitudes et motivations;

2. chez les enfants de bas âge (1reprimaire et 3eprimaire), la participation à un échange inter-culturel n'intervient pas pour modifier la motivation ou l'attitude envers l'autre groupe culturel; mais il semble que la participation va modifier favorablement l'attitude envers l'échange lui-même (il ne faut toutefois pas oublier qu'ici nous avons dû, vu l'âge des enfants,

utiliser un instrument moins précis qu'avec les plus âgés); il se peut donc que la participation à une activité prépare dans une certaine mesure le changement de la variable attitude/motivation;

3. chez les élèves plus âgés (6^{e}primaire, 2^{e}secondaire, 5^{e}secondaire), l'échange inter-culturel semble toutefois être lié à une motivation plus grande et à une attitude plus favorable;

4. il faut noter que chez tous les élèves participants et non-participants l'âge auquel les attitudes sont les plus favorables et les motivations les plus fortes est celui de la fin du primaire; ces attitudes et motivations ont tendance à décroître avec l'âge à partir de 12 ans;

5. d'après les résultats obtenus auprès des enfants fréquentant les écoles jumelées, il semble que quand les échanges inter-culturels prennent une forme précise, soit spontanés, fréquents et contrôlés par l'élève, l'effet de ces échanges peut être augmenté. Comme le notent Amir (1969) et Brein & David (1971) ce qui se passe durant l'échange est plus important que l'occurrence de l'échange lui-même; Wrightsman (1972) insiste également sur la pertinence de la qualité de l'échange.

En résumé, il semble que l'échange inter-culturel peut être utilisé comme instrument pédagogique indirect dans l'acquisition de la langue seconde. Il semble souhaitable de l'utiliser avec de jeunes enfants étant donné que la participation à des échanges va rendre les enfants favorablement disposés envers les échanges. Toutefois les résultats de notre recherche nous amènent à penser que l'effet de l'échange peut être multiplié si ce contact inter-culturel répond à certains critères précis. Notre troisième étude tentera de définir de façon plus exacte les aspects des échanges inter-culturels auxquels il faut s'attarder plus longuement.

Etude 2: Le rôle de la composition culturelle des groupes dans les activités d'échange biculturel

Conjointement à la première étude portant sur l'effet des activités d'échange de courte durée sur les attitudes et les motivations des élèves du primaire et du secondaire, nous avons également vérifié en quelle mesure la composition culturelle des groupes participant à une activité pouvait influencer les attitudes et ce, en gardant l'activité constante. En effet, il nous semblait important de voir dans quelle mesure un changement éventuel d'attitudes pouvait être attribué à l'échange lui-même ou provenait plutôt de la rencontre avec des membres de l'autre groupe culturel. A cette fin, nous avons mesuré les changements d'attitudes suite à une activité parascolaire lorsque celle-ci se fait entre groupes d'élèves culturellement homogènes ou mixtes. Nous avons donc évalué les attitudes avant et après l'activité chez des élèves d'âge et de classe comparables lorsqu'ils effectuaient cette activité soit avec des élèves ayant la même appartenance culturelle qu'eux, soit avec des élèves de l'autre groupe culturel. Cette activité était semblable pour tous les groupes impliqués et a consisté en un voyage d'une durée de deux jours dans la ville de Québec; elle a été choisie, parce qu'étant représentative des activités d'échanges normalement organisées par les institutions scolaires.

1. Méthodologie

1.1 Instruments de mesure

Les instruments d'évaluation utilisés dans les pré- et les post-tests de cette étude étaient présentés sous forme de questionnaires. Ces questionnaires étaient identiques à ceux utilisés dans notre première étude avec les élèves de 6^{e} primaire et du secondaire, à l'exception des deux questionnaires suivants: le questionnaire portant sur l'activité après que l'activité d'échange ait eu lieu et le questionnaire demandant aux élèves d'évaluer la personnalité des membres de l'autre groupe avec lequel ils avaient participé à l'échange. Le questionnaire portant sur l'activité d'échange consistait en onze questions dont six visaient l'évaluation du caractère important, agréable, utile, etc. de l'activité, alors que les autres questions concernaient le désir d'avoir d'autres activités avec le même groupe ou avec un autre groupe, le nombre d'amis que l'élève s'était faits dans ce groupe et la langue parlée lors

de l'activité. Quant au questionnaire portant sur l'évaluation des élèves co-participants, celle-ci portait sur une série de traits de personnalité qui allait nous donner l'opinion que s'étaient formés les élèves quant à la personnalité des membres de l'autre groupe participant. Ces échelles d'évaluation de la personnalité ont été adaptées à partir de celles utilisées habituellement dans la technique du "matched-guise" (Anisfeld et Lambert, 1964); dans le cas présent, nous avons demandé d'évaluer la personnalité des membres des groupes participant à une activité identique, ces groupes participants se distinguant par leur composition culturelle; on peut donc penser que d'éventuelles différences d'évaluation seront attribuables à ces différences culturelles.

Les tests ont été administrés de façon identique à tous les groupes, ce en pré- et en post-test.

1.2 Procédure

a) Le pré-test

Les questionnaires suivants ont été administrés à tous les groupes avant la participation à l'activité: le questionnaire d'informations de base, le questionnaire d'attitudes et de motivation et le questionnaire portant sur les activités d'échange auxquelles l'élève avait déjà participé ou sur son désir de participer à de tels échanges.

b) L'activité

Après l'administration du pré-test, les élèves des différents groupes ont effectué un voyage d'une durée de deux jours à Québec. Le programme de cette activité a été en tous points semblable pour tous les groupes.

c) Le post-test

Après avoir participé à l'activité, les groupes ont répondu à une série de questionnaires: le questionnaire sur les attitudes et les motivations, le questionnaire évaluant l'activité qui venait d'avoir lieu et le questionnaire évaluant la personnalité des élèves co-participants.

1.3 Echantillon

L'échantillon était composé de 157 élèves, soit 65 du secteur anglophone et 92 du secteur francophone. De l'échantillon total, 111 élèves faisaient partie du niveau de 6^{e} primaire, alors que 46 provenaient de 5^{e}secondaire. L'échantillon comprenait trois classes de 6^{e} primaire du secteur francophone et

l'équivalent au secteur anglophone, ainsi qu'une classe francophone et une classe anglophone du niveau de 5^{e}secondaire. La composition de cet échantillon est donnée au Tableau 10.

Parmi les trois classes de chacun des secteurs, deux ont participé à une activité non-mixte c'est-à-dire une activité impliquant deux classes de la même communauté culturelle, et une classe participant à une activité mixte c'est-à-dire une activité à laquelle participaient une classe francophone et une classe anglophone. Alors que l'ensemble des élèves d'une classe ont participé à l'activité et ont répondu aux questionnaires, seules les réponses des élèves francophones dans le secteur français et anglophones dans le secteur anglais ont été retenues dans l'analyse des données. Les élèves ont été identifiés comme francophones ou anglophones sur la base des réponses fournies aux questions portant sur la langue maternelle, la langue parlée avec les parents et les frères et soeurs, éventuellement le lieu de naissance des parents et des enfants, ainsi qu'à partir de l'identification de la langue maternelle des enfants par l'enseignant.

1.4 Description des écoles

Les sujets de l'échantillon du niveau primaire ont été choisis dans les écoles Labadie, Coursol-Fabre et Notre-Dame-de-Pontmain pour le secteur francophone, dans les écoles Lewis King, Laval West et Mountainview pour le secteur anglophone. En ce qui concerne le niveau secondaire, l'école Curé-Antoine-Labelle pour le secteur francophone et l'école Laval Catholic High School pour le secteur anglophone nous ont fourni l'échantillon désiré.

1.5 Groupes mixtes et non-mixtes

En vue de contrôler l'effet de la composition biculturelle ou uniculturelle des groupes participant à une activité sur les attitudes et la motivation, nous avons choisi deux groupes de 6^{e} primaire du secteur francophone qui participaient ensemble à l'activité (non-mixte), deux groupes de 6^{e} primaire du secteur anglophone qui effectuaient conjointement l'activité (non-mixte), ainsi qu'un groupe francophone du même niveau jumelé à un groupe anglophone (mixte). Les deux classes de 5^{e}secondaire ont participé à une activité mixte. Aucune des classes n'avait participé antérieurement à une activité d'échange biculturel.

	MIXTE				NON-MIXTE				TOTAL
	Français		Anglais		Français		Anglais		
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
6e primaire	17	3	14	12	21	24	11	9	
6e primaire Total	20		26		45		20		111
5e secondaire	16	11	16	3					
5e sec. Total	27		19						46
TOTAL	47		45		45		20		
TOTAL	33	14	30	15	21	24	11	9	
TOTAL	92				65				157

TABLEAU 10: *Répartition de l'échantillon selon l'activité (mixte ou non-mixte), le secteur (francophone ou anglophone), la classe (6e primaire ou 5e secondaire) et le sexe (filles ou garçons).*

2. Résultats et discussions

2.1 Analyse des attitudes des élèves de 6e primaire ayant et après l'activité

Pour les résultats obtenus auprès des élèves de 6e primaire, nous avons considéré les échelles suivantes:

E_1 (pré) et E_{11} (post): motivation intégrative

E_2 (pré) et E_{12} (post): motivation instrumentale

E_3 (pré) et E_{13} (post): attitude envers l'autre groupe culturel

E_4 (pré) et E_{14} (post): attitude envers l'apprentissage de la langue seconde

Afin d'analyser les résultats obtenus à ces échelles, nous avons utilisé des techniques de co-variance qui permettent de comparer les résultats au post-test en tenant compte des différences qui peuvent exister lors du pré-test. Etant donné que plusieurs élèves de plusieurs classes n'ont pas répondu à toutes les questions formant une échelle, nous avons parfois dû tronquer celles-ci et les réduire à un nombre moindre de questions.

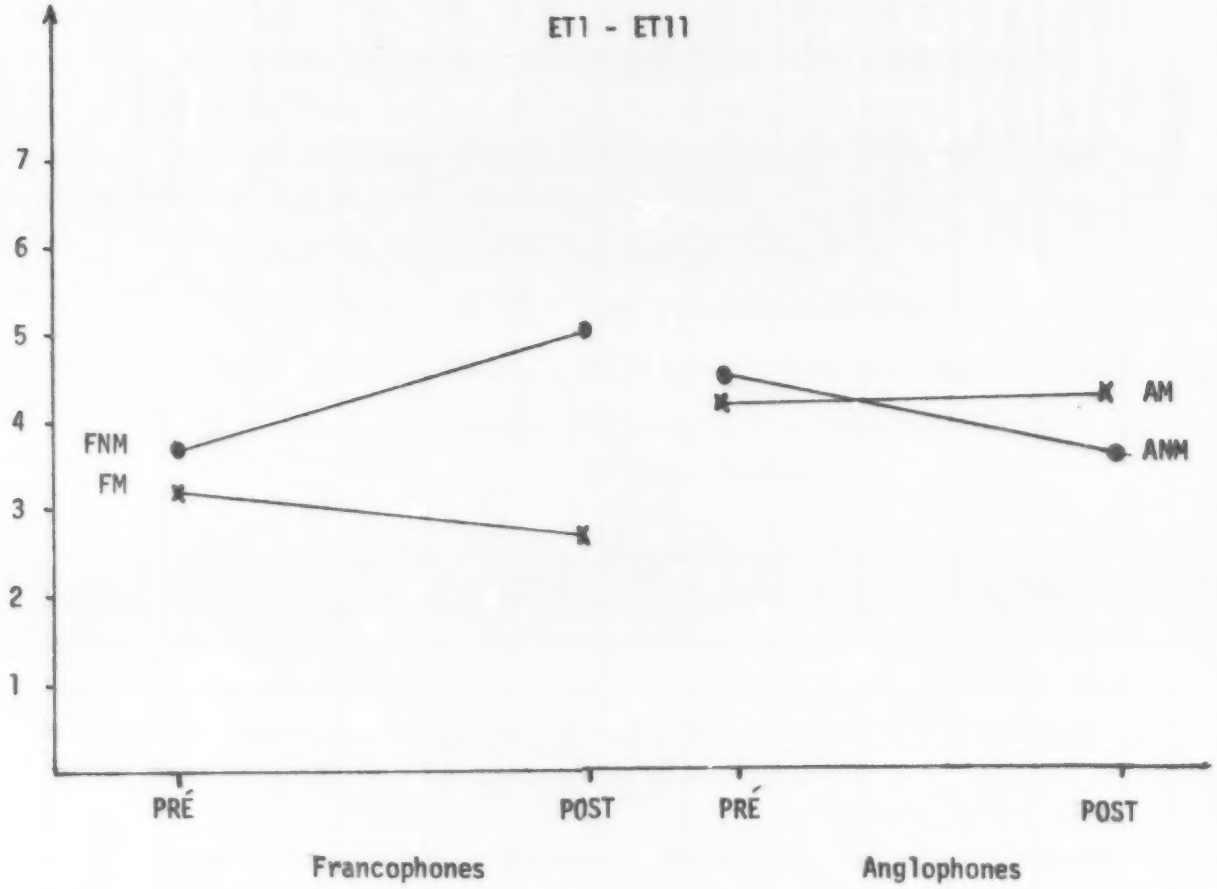
Dans les cas où trop d'élèves du même groupe n'avaient pas répondu à une question faisant partie d'une échelle précise, cette question a été éliminée de l'échelle, et ce pour tous les groupes comparés. Dans ce cas, il y a lieu de mentionner une échelle ET plutôt qu'une échelle E. Par exemple, l'échelle E_4 est composée de 10 questions alors que l'échelle ET_4 n'est que de neuf questions.

Pour les réponses données par les élèves de 6e primaire, nous avons adopté un plan d'analyse de co-variance avec les résultats au pré-test comme co-variant et incluant les facteurs suivants: le groupe (secteur francophone ou anglophone), le mixage (activité mixte ou activité non-mixte) et le sexe (filles ou garçons).

Le Tableau 11 donne les valeurs significatives et les Figures 16 à 19 décrivant les comparaisons entre les pré- et les post-tests pour chacun des

SOURCE DE VARIATION		ÉCHELLES			
		ET11	ET12	ET13	ET14
Co-variant	F	(ET1) 23,864	(ETT2) 6,842	(ET3) 34,940	(ETT4) 20,148
	p	0.000	0.010	0.000	0.000
Groupe	F				
	p				
Mixage	F	6,775	8,611	3,469	
	p	0.011	0.004	(0.066)	
Sexe	F		7,146		
	p		0.009		
Groupe x mixage	F	9,656	7,595		3,321
	p	0.003	0.007		(0.072)
Groupe x sexe	F				
	p				
Mixage x sexe	F				3,971
	p				0.049
Groupe x mixage x sexe	F				
	p				
Coefficient de régression		0.474	0.236	0.487	
Nombre de cas (manquants)		101 (3)	101 (2)	101 (9)	101 (6)

TABLEAU 11: *F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de co-variance sur les résultats des élèves de 6e primaire.*

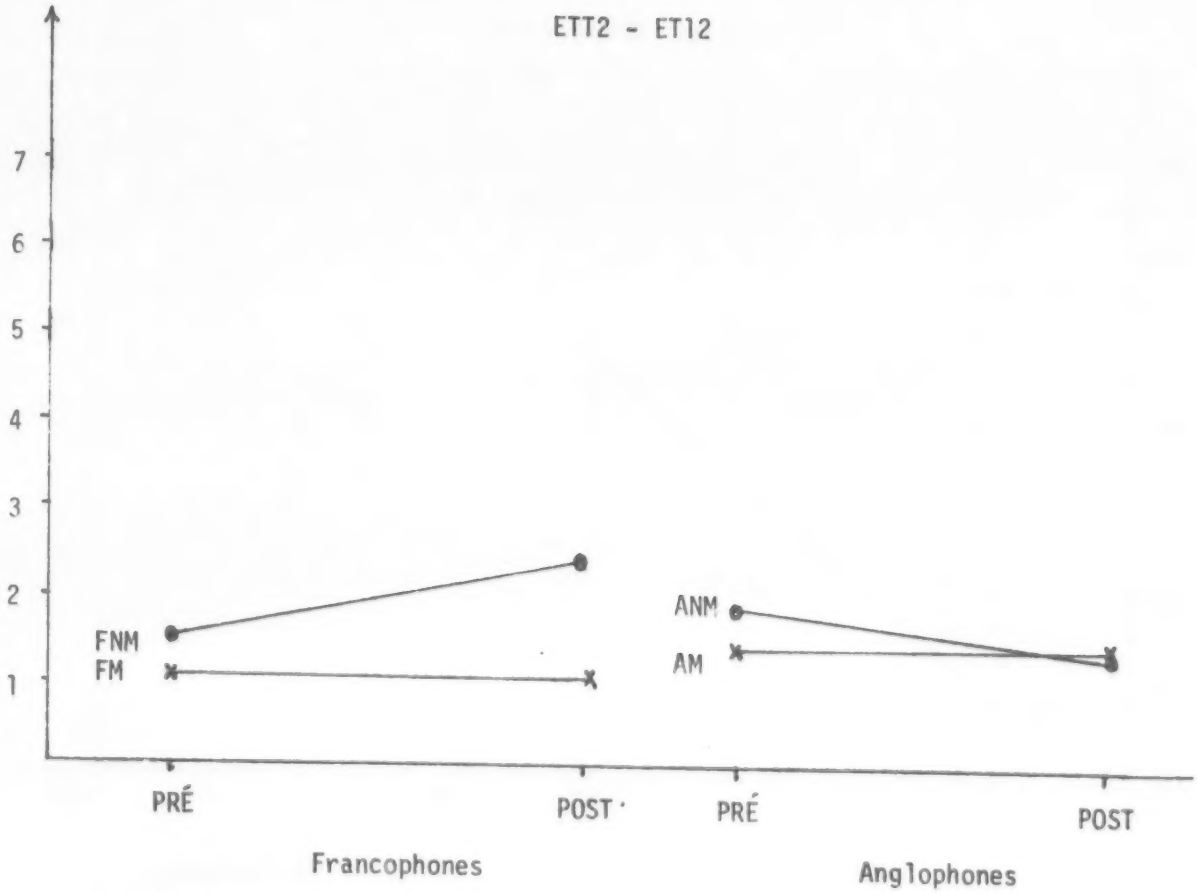


MOYENNE		N	PRÉ	POST
Francophones	- mixtes	20	3,1000	2,7895
	- non-mixtes	45	3,7111	5,0465
Anglophones	- mixtes	26	4,3462	4,1538
	- non-mixtes	20	4,4000	3,5000

ABRÉVIATIONS

FM (✖)
FNM (●)
AM (✖)
ANM (●)

FIGURE 16: *Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle de motivation intégrative. Élèves de 6e primaire.*



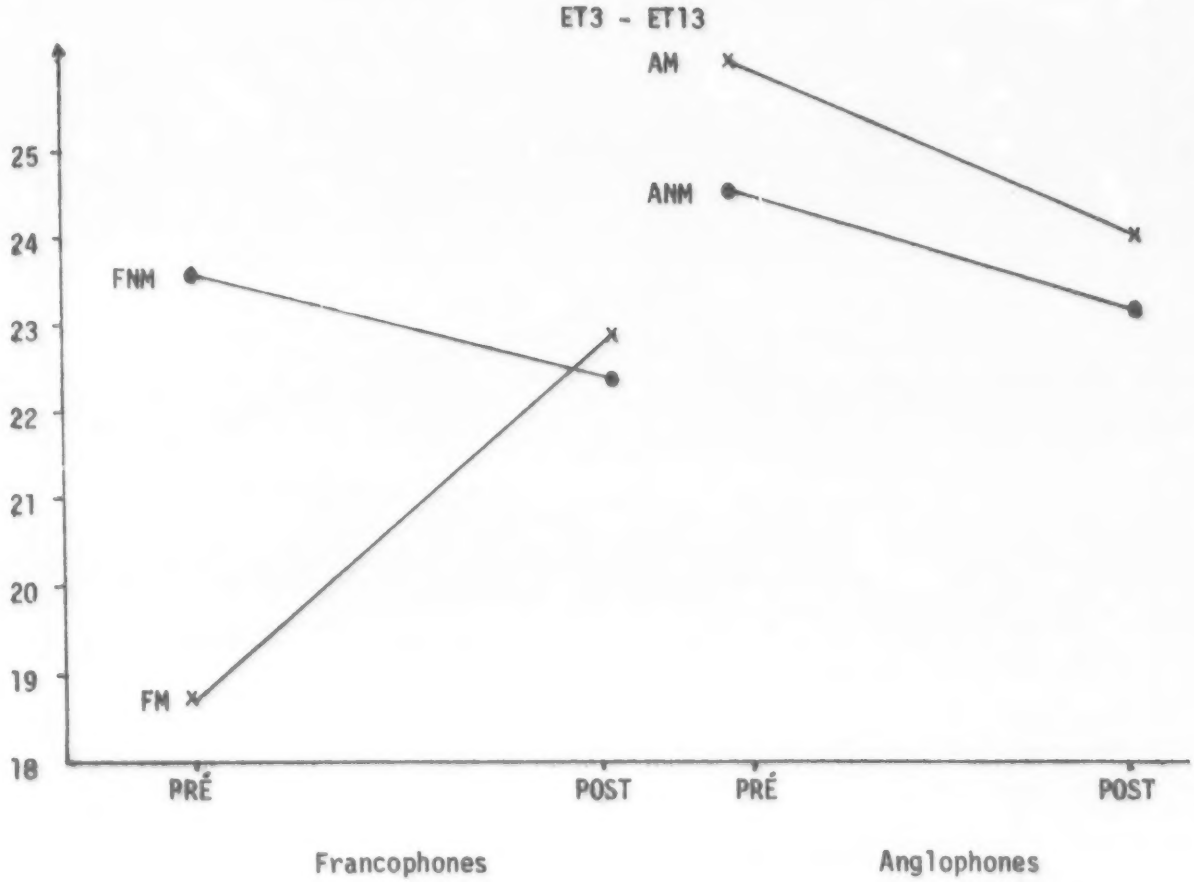
MOYENNE		N	PRÉ	POST
Francophones	- mixtes	20	1,2000	1,2500
	- non mixtes	45	1,6222	2,6047
Anglophones	- mixtes	26	1,6923	1,7692
	- non mixtes	20	2,0000	1,7000

ABRÉVIATIONS

FM (x)
FNM (o)

AM (x)
ANM (o)

FIGURE 17: *Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle de motivation instrumentale. Elèves de 6e primaire.*

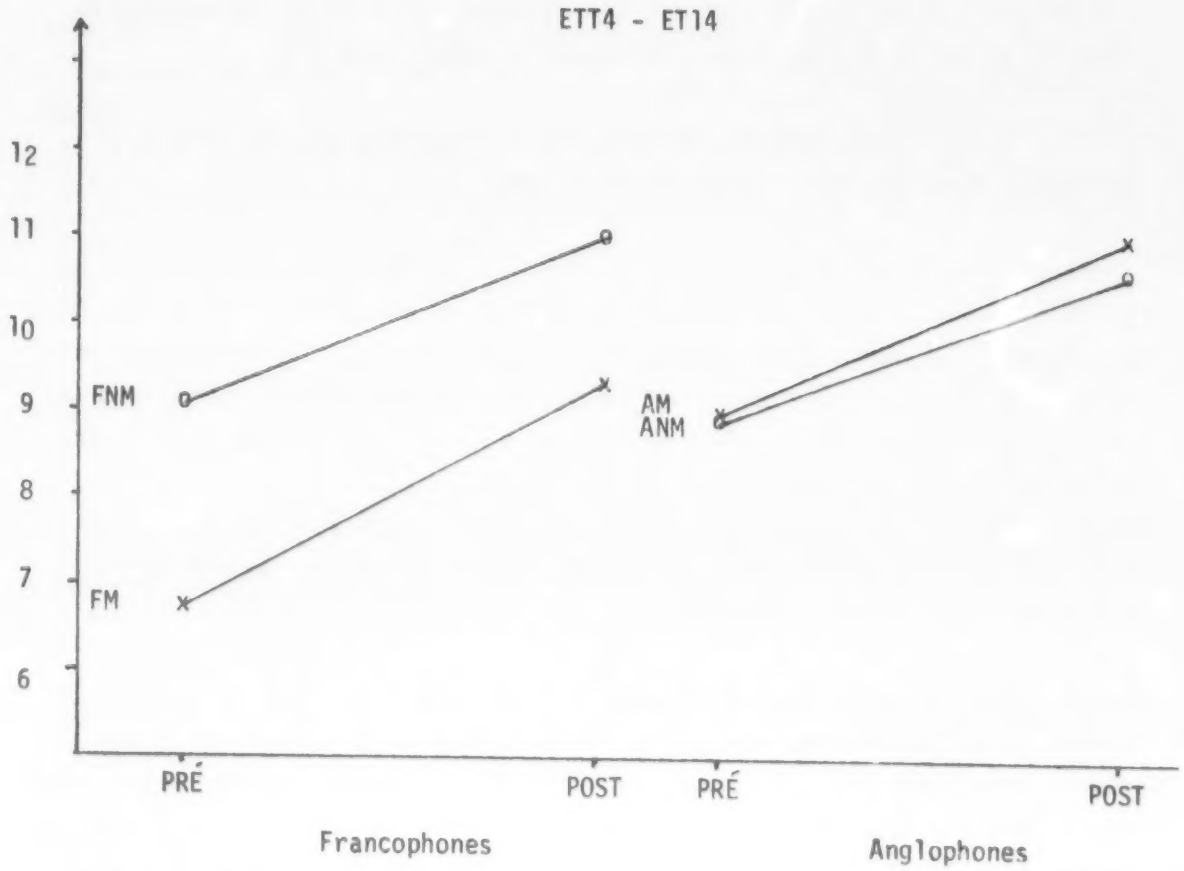


MOYENNE		N	PRÉ	POST
Francophones	- mixtes	20	18,8000	22,8000
	- non mixtes	45	23,6444	22,2564
Anglophones	- mixtes	26	25,8462	24,0800
	- non mixtes	20	24,4444	23,1250

ABRÉVIATIONS

FM (x)
FNM (o)
AM (x)
ANM (o)

FIGURE 18: *Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel. Élèves de 6e primaire.*



MOYENNE		N	PRÉ	POST
Francophones	- mixtes	20	6,8000	9,3158
	- non mixtes	45	9,1556	11,1000
Anglophones	- mixtes	26	8,9615	11,0000
	- non mixtes	20	8,9000	10,6000

ABRÉVIATIONS

FM (x)
FNM (o)

AM (x)
ANM (o)

FIGURE 19: *Description des moyennes obtenues au pré- et au post-test à l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Elèves de 6e primaire.*

groupes. En ce qui concerne la motivation intégrative (échelle ET_I / ET_{II}), nous pouvons constater que tous les sous-groupes ont exprimé une motivation intégrative positive (moyennes inférieures au point neutre[1]).

A partir de l'analyse de co-variance (voir Tableau 11) effectuée pour cette échelle, nous pouvons observer que:

1. le co-variant est significatif ($F = 23,864$, $p < .000$), c'est-à-dire que les différents sous-groupes ont exprimé une motivation intégrative différente lors du pré-test. A partir de la Figure 16, on peut noter que les élèves francophones ont, de façon générale, exprimé une plus grande motivation intégrative que les anglophones; alors que chez les anglophones, les groupes qui allaient participer à des activités mixte et non-mixte étaient très semblables chez les francophones, le groupe qui allait participer à une activité mixte exprimait déjà une plus grande motivation intégrative que celle exprimée par le groupe non-mixte avant l'activité;

2. il semble qu'après avoir participé à l'activité (résultats au post-test), la motivation intégrative des groupes mixtes était supérieure à celle des groupes non-mixtes ($F = 6,775$, $p < .011$). Il faut toutefois nuancer cette observation générale étant donné que l'interaction entre le groupe et le mixage est apparue significative ($F = 9,656$, $p < .003$): c'est-à-dire que chez le groupe mixte francophone, la motivation intégrative a légèrement augmenté après l'activité avec des anglophones alors que chez le groupe non-mixte francophone, cette motivation à apprendre l'anglais a diminué. Chez les anglophones, nous pouvons observer au contraire que dans les deux cas la motivation intégrative à apprendre le français augmente légèrement.

3. Nous n'avons observé aucune différence significative entre les garçons et les filles. Etant donné le petit nombre de garçons dans le groupe francophone mixte (N=3), nous ne pouvons rien déduire de ces résultats.

Il semble donc qu'une activité avec des membres de l'autre groupe

---

[1] Il est à noter que des résultats inférieurs au point neutre expriment une attitude positive alors que des résultats supérieurs au point neutre indiquent une attitude négative.

culturel influence favorablement les élèves francophones comparés à un groupe d'élèves francophones qui a participé à la même activité avec d'autres francophones. Cependant, nous ne pouvons en venir à une conclusion analogue concernant l'effet de la composition du groupe culturel chez les élèves anglophones.

En ce qui a trait à la motivation instrumentale (échelle ET_2/ET_{12}), il semble que chez tous les sous-groupes, celle-ci soit exprimée de façon positive. De l'analyse de co-variance (voir Tableau 11), il apparaît que:

1. les différents sous-groupes n'ont pas exprimé la même motivation instrumentale lors du pré-test ($F = 6,842$, $p < .010$). De la Figure 17, on peut observer que, d'une façon générale, la motivation instrumentale était plus forte chez les francophones que chez les anglophones, et plus forte chez les groupes devant participer à une activité mixte que chez œux devant participer à une activité non-mixte;

2. nous avons observé un effet du mixage à cette échelle ($F = 8,611$, $p < .004$), c'est-à-dire qu'alors que d'une façon générale la motivation instrumentale diminue chez tous les groupes au post-test, elle diminue moins chez les groupes mixtes que chez les groupes non-mixtes. Cette constatation est toutefois nuancée par une interaction entre le groupe et le mixage ($F = 7,595$, $p < .007$). Chez les francophones, nous pouvons observer que la motivation instrumentale du groupe non-mixte a fortement diminué au post-test alors qu'elle est restée relativement stable chez le groupe mixte. Chez les anglophones, nous constatons, au contraire, que la motivation instrumentale du groupe non-mixte a légèrement augmenté alors que celle du groupe mixte a très légèrement diminué;

3. il semble que les filles ont manifesté une plus grande motivation instrumentale à apprendre la langue seconde que les garçons.

Les résultats à l'échelle portant sur l'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel (ET_3/ET_{13}) démontrent que celle-ci est favorable aussi bien au pré-test qu'au post-test. Toutefois, il apparaît que lors du pré-test nos sous-groupes avaient des attitudes sensiblement différentes ($F = 34,940$, $p < .000$), les deux groupes de francophones ayant des attitudes plus

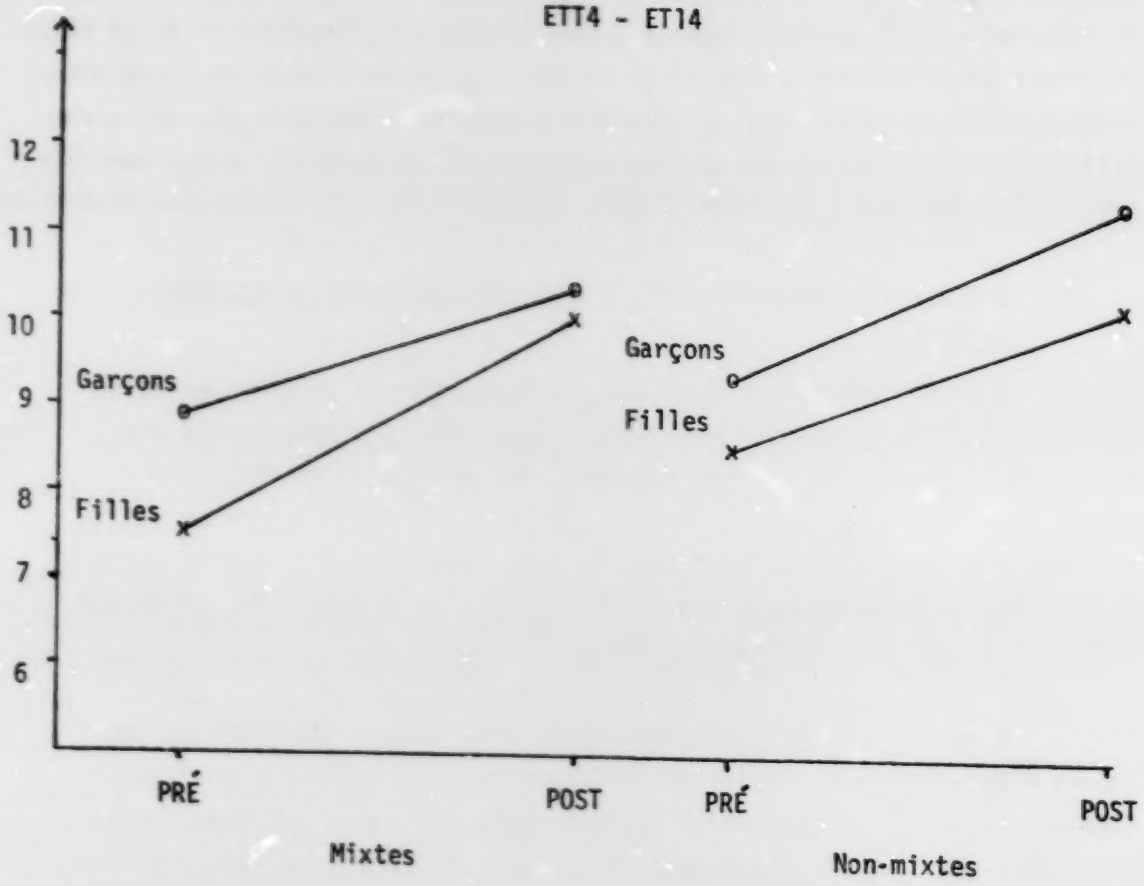
favorables que les deux groupes d'anglophones (voir Figure 18). Chez les francophones, c'est surtout le groupe mixte qui a exprimé une attitude favorable. Lors du post-test, tous nos groupes ont sensiblement exprimé la même attitude. Aucun facteur et aucune interaction n'a atteint un seuil de signification inférieur à .05 dans cette analyse de co-variance.

En ce qui concerne l'échelle portant sur les attitudes envers l'apprentissage de la langue seconde (échelle ET_4/ET_{14}), nous observons qu'aussi bien au pré- qu'au post-test celles-ci sont relativement favorables. Toutefois, nos sous-groupes ont exprimé une attitude différente au pré-test ($F = 20,148$, $p < .000$). Comme on peut l'observer à partir de la Figure 19, ces attitudes étaient moins favorables lors du post-test que lors du pré-test, et ce pour tous les groupes. Aucun des effets principaux n'a atteint le seuil de signification de .05 dans cette analyse, et une seule interaction, notamment le mixage x le sexe, est significative ($F = 3,971$, $p < .049$); il semble que dans les groupes mixtes, la distinction qui existait entre filles et garçons au pré-test, les premières ayant des attitudes plus favorables que les derniers, tend à disparaître après la participation à une activité avec des membres de l'autre groupe culturel. Par contre, dans le groupe contrôle, cette distinction a tendance à s'accentuer (voir Figure 20).

En résumé, on peut conclure de ces analyses de co-variance que la composition culturelle du groupe participant à l'activité influence favorablement la motivation des francophones, mais pas celle des anglophones.

Il semble que le fait d'avoir participé à une activité de courte durée avec un groupe culturellement différent ou identique a très peu influencé les motivations et les attitudes des anglophones, l'évolution entre le pré- et le post-test étant relativement semblable pour le groupe mixte et le groupe non-mixte, et ce pour les quatre échelles considérées.

Quoiqu'il nous semble prématuré de généraliser les résultats obtenus à partir d'échantillons relativement restreints, certaines interprétations peuvent quand même être émises. Premièrement, l'on peut supposer que des groupes anglophones vivant à Montréal ont eu une plus grande exposition à la culture francophone que des francophones vivant à Montréal n'en ont eue à la culture



		N	ETT4	ET14
Mixtes	- Filles	31	7,5161	10,1935
	- Garçons	15	9,0667	10,5000
Non-mixtes	- Filles	32	8,8889	10,3478
	- Garçons	33	9,3214	11,5556

FIGURE 20: *Interaction entre le mixage et le sexe pour l'échelle de l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Elèves de 6e primaire.*

anglophone et que de ce fait les mécanismes de motivation et d'attitude ont été relativement moins influencés par un contact avec l'autre groupe culturel. Deuxièmement, il n'est pas impossible que l'activité elle-même ait eu un effet différent pour les deux groupes: en effet, le lieu de l'activité était situé dans la ville de Québec, ce qui signifiait un bain d'immersion dans l'autre culture pour les deux groupes anglophones, ce qui n'était pas le cas pour les groupes francophones. Ce point demeure toutefois dans le domaine des hypothèses.

2.2 Comparaison des motivations et des attitudes entre des élèves d'âge différent

Afin de vérifier si des élèves d'âge différent allaient avoir des motivations et des attitudes semblables, nous avons également testé des élèves de 5^{e}secondaire. Malheureusement, des circonstances échappant à notre contrôle ne nous ont pas permis d'obtenir des échantillons de taille minimale pour les groupes non-mixtes ni pour le post-test du groupe mixte. De ce fait, la seule comparaison possible entre les élèves d'âge différent a été faite pour les résultats au pré-test.

A partir des analyses effectuées, nous pouvons observer que les élèves d'âge différent réagissent différemment aux échelles de motivation intégrative (ET_1), de motivation instrumentale (ET_2) et d'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel (ET_3). De façon générale, les élèves de 6^{e}primaire ont une motivation intégrative plus grande ($F=11,728$, $p<.001$), une motivation instrumentale plus grande ($F=22,344$, $p<.000$) ainsi que des attitudes plus favorables envers les membres de l'autre groupe culturel ($F=6,376$, $p<.013$). Cette constatation confirme les résultats trouvés dans l'étude précédente dans laquelle nous avons démontré que les élèves de la fin du primaire sont généralement plus favorables envers la langue seconde et les membres de l'autre groupe culturel que des élèves du secondaire.

Nous avons également trouvé un effet significatif pour les échelles d'attitudes envers les [illegible]bres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue s[illegible] les francophones démontrant des attitudes plus favorables ($F=14,028$, p[illegible] ; $F=7,457$, $p<.007$). A l'échelle sur les attitudes envers l'apprentissag[illegible] de la langue seconde, cet effet de groupe

est nuancé suivant l'âge (interaction classe x groupe, F=4,144, p <.044). A partir de la Figure 21, l'on peut constater que les élèves des deux groupes de 6e primaire ont des attitudes relativement semblables alors que la différence entre les élèves de 5e secondaire est beaucoup plus importante; les francophones de 5e secondaire sont plus favorables que les élèves de 6e primaire alors que les anglophones de 5e secondaire sont moins favorables que leurs cadets.

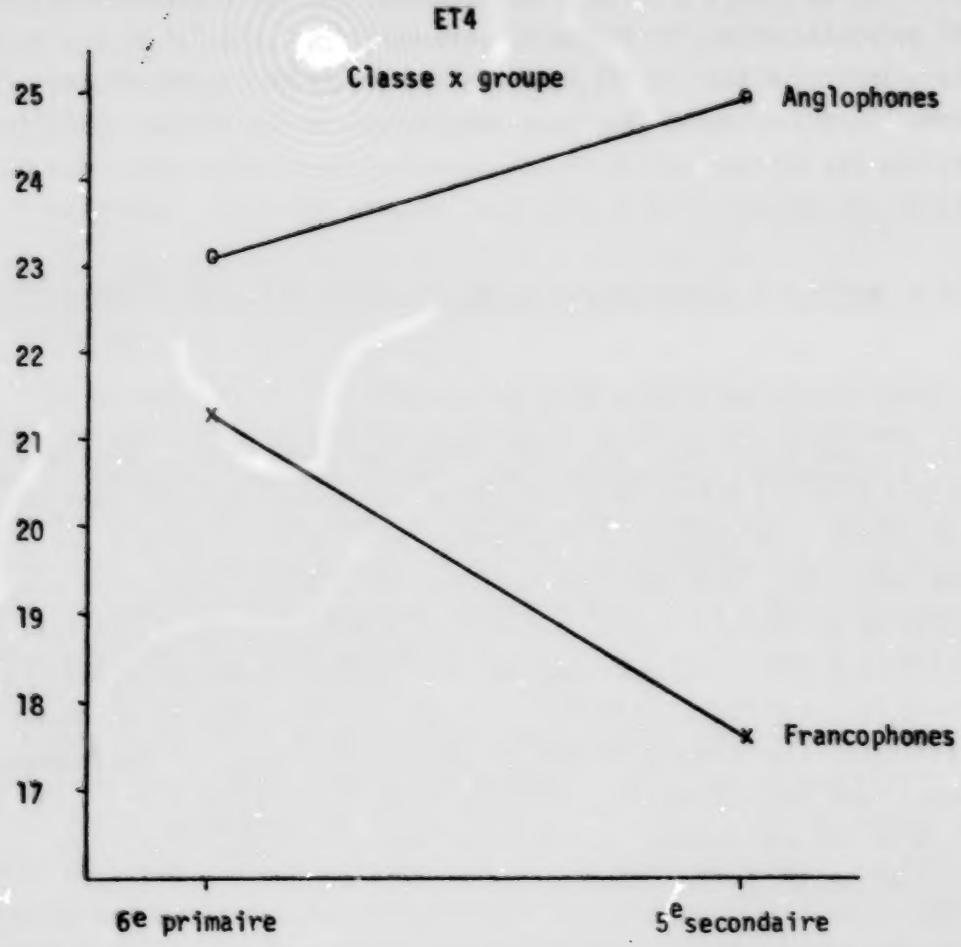
2.3 Attitudes envers les activités

2.3.1 Elèves de 5e secondaire

Les seuls résultats analysables que nous avons obtenus lors du post-test avec les élèves de 5e secondaire concernent les attitudes envers les activités. Le Tableau 12 nous donne les F_s significatifs à ces différentes questions. Pour les huit échelles considérées, nous avons obtenu un effet de groupe ($F=19,075$, $p<.000$; $F=4,602$, $p<.038$; $F=16,787$, $p<.000$; $F=4,132$, $p<.049$; $F=17,537$, $p<.000$; $F=8,541$, $p<.006$; $F=9,083$, $p<.005$ et $F=10,177$, $p<.003$). Dans tous les cas, les francophones ont manifesté des attitudes plus favorables que les anglophones (pour les francophones, les moyennes sont respectivement: $\bar{m}=6,25$, 1,04, 1,11, 1,48, 1,43, 1,52, 2,62, 1,10; pour les anglophones, ces moyennes sont: $\bar{m}=9,68$, 1,26, 1,84, 2,06, 2,41, 2,41, 2,82, 1,71).

A la question demandant aux élèves s'ils s'étaient fait des amis dans l'autre groupe culturel lors de l'activité, nous avons obtenu une interaction entre le groupe et le sexe ($F=4,773$, $p<.036$). La figure 22 décrivant cette interaction démontre que chez les francophones les filles et les garçons ont répondu sensiblement de la même façon à cette question, alors que les filles anglophones ont déclaré s'être fait moins d'amis. Rappelons cependant qu'il n'y avait que trois garçons dans le groupe anglophone.

A la question portant sur les préférences exprimées quant à la classe co-participante, la très grande majorité des élèves, aussi bien anglophones que francophones, ont exprimé le désir de participer à une activité semblable à celle qu'ils ont déjà eue avec une autre classe anglophone. Ce résultat con-



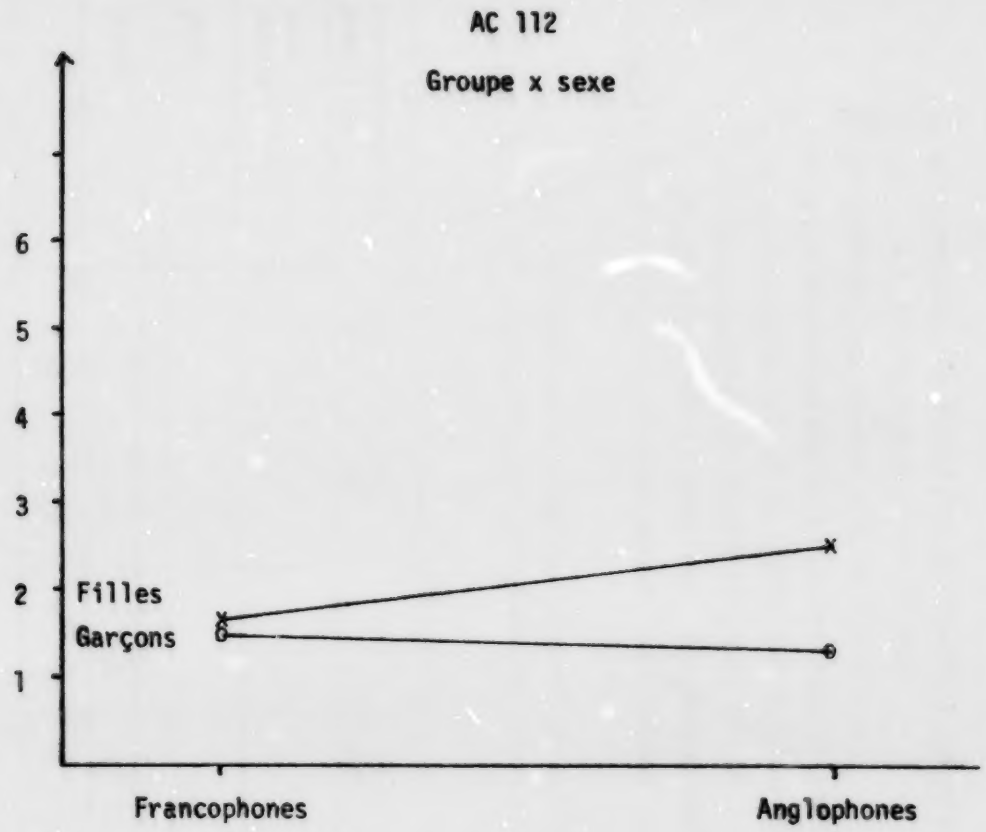
ET4		N	MOYENNE
6e primaire	- Francophones	65	21,4219
	- Anglophones	46	23,1087
5e secondaire	- Francophones	27	17,7200
	- Anglophones	19	25,0000

FIGURE 21: *Interaction* classe x groupe *pour l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Elèves de 6e primaire et de 5e secondaire.*

		E 15	E 16	AC 104	AC 110	AC 111	AC 112	AC 113	AC 114
Groupe	F	19,075	4,602	16,787	4,132	17,537	8,541	9,083	10,177
	P	0.000	0.038	0.000	0.049	0.049	0.006	0.005	0.003
Sexe	F								
	P								
Groupe x sexe	F						4,773	3,612	
	P						0.036	(0.066)	
Nombre de cas (manquants)		46 (0)	46 (0)	46 (0)	46 (6)	46 (8)	46 (8)	46 (8)	46 (8)

TABLEAU 12: F_s significatifs et niveaux de signification pour les attitudes envers les échanges inter-culturels. Elèves de 5^{e} secondaire au post-test.

NOTE: E 15 = Echelle d'attitude envers les échanges inter-culturels (échelle variant de 5 à 25)
E 16 = Question sur le degré de satisfaction avec l'activité
AC 104 = Préférence du groupe culturel co-participant
AC 110 = Utilisation de la langue seconde lors de l'activité
AC 111 = Apprentissage de la langue seconde lors de l'activité
AC 112 = Amitiés créées lors de l'activité
AC 113 = Liens maintenus avec les amis
AC 114 = Désir de participer à nouveau à une activité mixte



AC 112		N	MOYENNE	ÉCART TYPE
Francophones	- Filles	16	1,5455	0,9342
	- Garçons	11	1,5000	0,7071
Anglophones	- Filles	16	2,6429	0,6333
	- Garçons	3	1,3333	0,5774

FIGURE 22: *Interaction* groupe x sexe *à la question 10 du* QAGγ. *Élèves de 5e secondaire au post-test.*

firme, et d'une façon plus accentuée, ceux trouvés dans l'étude précédente: il semble que les élèves francophones expriment le désir de participer à des activités avec des anglophones alors que ces derniers désirent au contraire y participer soit avec des élèves de leur classe, soit d'une façon générale avec des élèves de leur propre groupe culturel.

2.3.2 Elèves de 6^{e} primaire

Les élèves de 6^{e} primaire ont répondu au questionnaire sur les activités. Dans l'ensemble, tous les élèves ont déclaré avoir trouvé cette activité de très à assez intéressante, agréable, amusante, importante, gaie et utile; ils auraient assez aimé avoir de nouveau une activité avec ce même groupe et ils aimeraient rencontrer les élèves de ce groupe de temps en temps; ils ont déclaré s'être fait quelques amis dans ce groupe et ils aimeraient refaire cette même activité avec un autre groupe.

Les élèves ayant participé à des activités avec une classe de l'autre groupe culturel ont déclaré qu'ils avaient parlé soit leur langue maternelle (30% pour les francophones et 56% pour les anglophones), soit qu'ils avaient utilisé les deux langues (65% chez les francophones et 44% chez les anglophones) lors de l'activité; un élève francophone a déclaré avoir utilisé uniquement l'anglais, et aucun anglophone n'a déclaré avoir utilisé uniquement le français. Dans l'ensemble, l'on peut conclure que la majorité (53.3%) des élèves a fait usage des deux langues. Le Tableau 13 nous donne les pourcentages d'utilisation des langues lors des échanges mixtes.

Nous avons effectué une analyse de variance (groupe x mixage x sexe) pour chacune des dix questions de ce questionnaire. La petite taille des échantillons de chaque sous-groupe ne nous ayant pas permis de tirer les conclusions quant à la signification des interactions, nous avons procédé à deux analyses de variance à deux variables (groupe x sexe et mixage x sexe). Les F_s significatifs et les niveaux de signification obtenus à ces analyses de variance sont donnés respectivement aux Tableaux 14, 15 et 16. Aucun effet principal et aucune interaction n'a atteint le degré de signification requis pour les cinq premières questions. Il est à noter que, dû à une erreur de terrain, nous n'avons pas ces résultats pour les groupes francophones non-mixtes.

POST 11		FRANÇAIS		ANGLAIS		TOTAUX	
CODE		NOMBRE	POURCENTAGE %	NOMBRE	PCT %	NOMBRE	PCT %
1	Français	6	30,0	0	0,0	6	13,3
2	Anglais	1	5,0	14	56,0	15	33,3
3	Les deux	13	65,0	11	44,0	24	53,3
4	Autre	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL		20	100,0	25	100,0	45	100,0
CAS MANQUANTS		0	0,0	1	3,8	1	2,2

TABLEAU 13: *Pourcentage d'utilisation du français, de l'anglais ou des deux langues par les élèves de 6e primaire ayant participé à une activité mixte.*

NOTE: Etant donné le nombre restreint de sujets dans les sous-groupes, cette analyse ne nous permet pas de vérifier si les interactions sont significatives.

		POST 1	POST 2	POST 3	POST 4	POST 5	POST 6	POST 7	POST 8	POST 9	POST 10
Groupe	F							7,746	4,333	4,254	13,342
	P							0.007	0.042	0.044	0.001
Mixage	F						4,110		4,736	10,585	
	P						0.047		0.034	0.002	
Sexe	F						4,443	5,479	8,430	3,052	
	P						0.039	0.023	0.005	(0.086)	
Groupe x mixage	F										
	P										
Groupe x sexe	F										
	P										
Mixage x sexe	F										
	P										
Groupe x mixage x sexe	F										
	P										
Nombre de cas total		76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
(Cas manquants)		(13)	(13)	(14)	(13)	(13)	(14)	(13)	(13)	(14)	(14)

TABLEAU 14: F_s significatifs et niveaux de signification de l'analyse de variance à trois variables (groupe x mixage x sexe) pour les questions portant sur les activités au post-test. Elèves de 6^e primaire.

	POST 1	POST 2	POST 3	POST 4	POST 5	POST 6	POST 7	POST 8	POST 9	POST 10
Groupe F							11,585	10,150	11,707	14,820
Groupe P							0.001	0.002	0.001	0.000
Sexe F						4,453	5,550	8,201	2,672	
Sexe P						0.039	0.022	0.006	(0.108)	
Groupe x sexe F										
Groupe x sexe P										
Nombre de cas (manquants)	76 (13)	76 (13)	76 (14)	76 (13)	76 (13)	76 (14)	76 (13)	76 (13)	76 (14)	76 (14)

TABLEAU 15: F_s significatifs et niveaux de signification de l'analyse de variance à deux variables (groupe x sexe) pour les questions portant sur les activités au post-test. Elèves de 6^e primaire.

	POST 1	POST 2	POST 3	POST 4	POST 5	POST 6	POST 7	POST 8	POST 9	POST 10
Mixage F							4,144	10,581	18,748	
Mixage p							0.046	0.002	0.000	
Sexe F						6,814		5,388		
Sexe p						0.011		0.024		
Mixage x sexe F				3,427						
Mixage x sexe p				(0.069)						
Nombre de cas total	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
(cas manquants)	(13)	(13)	(14)	(13)	(13)	(14)	(13)	(13)	(14)	(14)

TABLEAU 16: F_s significatifs et niveaux de signification de l'analyse de variance à deux variables (mixage x sexe) pour les questions portant sur les activités au post-test. Elèves de 6^e primaire.

A la question portant sur l'utilité de l'activité, les élèves des groupes non-mixtes ont pensé que ces activités étaient plus utiles ($\bar{m}$= 1,56) que les élèves des groupes mixtes ($\bar{m}$ =1,93) (F= 4,110, p <.047, Tableau 14). De même les filles ont perçu cette activité comme plus utile que les garçons (F= 4,443, p <.039, Tableau 14) ($\bar{m}$ =1,56 et $\bar{m}$ =2,26 respectivement).

En ce qui concerne le désir de répéter cette activité avec le même groupe, les francophones ont exprimé un moins grand désir que les anglophones (F= 7,746, p <.007), ($\bar{m}$= 3,15 et $\bar{m}$= 2,19 respectivement) et les garçons un désir moins vif que les filles (F= 5,479, p <.023) ($\bar{m}$= 2,78 et $\bar{m}$= 2,33 respectivement).

Les élèves anglophones ($\bar{m}$= 2,63) se sont montrés plus enclins à rencontrer souvent les élèves de l'autre groupe participant que les élèves francophones ($\bar{m}$= 3,40) (F= 4,333, p <.042, Tableau 14). De même, les élèves des groupes non-mixtes ($\bar{m}$= 2,17) ont manifesté un plus grand désir de rencontrer les élèves participants que les élèves du groupe mixte ($\bar{m}$ =3,16); cette différence ne doit pas être attribuée à un artefact dû à l'absence de réponses du groupe non-mixte francophone puisqu'elle se dessine à l'intérieur du groupe anglophone. Enfin, les filles ont répondu plus favorablement à cette question que les garçons ($\bar{m}$ =2,65 et $\bar{m}$= 3,26 respectivement).

Les anglophones ont déclaré qu'ils se sont fait plus d'amis durant l'activité que les francophones (F= 4,254, p <.044) ($\bar{m}$ =2,76 et $\bar{m}$ =3,80 respectivement). De même, les élèves du groupe non-mixte se sont faits plus d'amis que les élèves du groupe mixte (F =10,585, p <.002) ($\bar{m}$= 2,06 et $\bar{m}$= 3,49 respectivement).

En dernier lieu, il faut noter que les francophones sont plus favorables à avoir la même activité avec un autre groupe que les anglophones (F =13,342, p <.001) ($\bar{m}$ =1,75 et $\bar{m}$ =3,14 respectivement).

Aucune des interactions à ces dix questions n'est apparue comme significative dans les analyses de variance à deux variables; il faut toutefois noter que la taille des sous-groupes était petite, et que ceci peut être la

cause de l'absence d'interactions significatives.

En résumé, l'on peut conclure d'une façon générale que les anglophones perçoivent ces activités plus positivement que les francophones, que les élèves des groupes mixtes sont plus négatifs que ceux des groupes non-mixtes, et que lorsqu'il y a lieu, les filles manifestent une perception plus positive que les garçons. Une interprétation possible de la différence trouvée entre les deux groupes culturels peut résider dans la connaissance acquise en langue seconde avant l'activité.

2.4 Perceptions des élèves co-participants

Lors du post-test, nous avons demandé aux participants de juger les élèves co-participants suivant 16 échelles de personnalité. Pour chacune de ces seize échelles, nous avons effectué deux analyses de variance séparées dans laquelle nous avons analysé les résultats de tous les élèves de 6^e primaire, et l'autre dans laquelle nous avons analysé les résultats de tous les élèves ayant participé à une activité mixte. Les Tableaux 17 et 18 donnent respectivement les F_s significatifs et les niveaux de signification pour ces deux analyses.

2.4.1 Synthèse des résultats des élèves de 6^e primaire des groupes mixtes et non-mixtes

Les résultats aux différentes évaluations sont reproduits dans la Figure 23.

D'une façon générale, deux éléments importants ressortent de ces profils de jugement de personnalité. D'abord, il y a une tendance à juger plus favorablement les membres de son propre groupe culturel; ceci est le cas pour les qualités gentils, amicaux, sociables, forts, jovials, drôles, intelligents et créatifs. Deuxièmement, il semble également exister une tendance à juger les anglophones d'une façon plus favorable que les francophones, en ce qui concerne les qualités intéressants, agréables, actifs, bavards, forts, jovials, drôles, intelligents, travailleurs et créatifs.

Il semble donc, tel qu'on peut le constater à partir de la Figure 23,

		POST 21	POST 22	POST 23	POST 24	POST 25	POST 26	POST 27	POST 28
Groupe	F			14,653	2,831			7,594	
	p			0.000	(0.095)			0.007	
Mixage	F		5,359	11,774		6,697			23,801
	p		0.022	0.001		0.011			0.000
Sexe	F								3,248
	p								(0.074)
Groupe x mixage	F	13,414	3,649		4,373		11,947		
	p	0.000	(0.058)		0.038		0.001		
Groupe x sexe	F	5,911			3,268				3,953
	p	0.016			(0.073)				0.049
Mixage x sexe	F								5,598
	p								0.019
Groupe x mixage sexe	F		3,046						
	p		(0.083)						
Nombre de cas (manquants)		167 (18)	167 (18)	167 (17)	167 (17)	167 (17)	167 (21)	167 (23)	167 (21)

TABLEAU 17: F_s significatifs et niveaux de signification des analyses de variance (groupe x mixage sexe) portant sur les perceptions des élèves de 6^e primaire, pour les 16 échelles d'évaluation de la personnalité.

		POST 29	POST 30	POST 31	POST 32	POST 33	POST 34	POST 35	POST 36
Groupe	F		9,562	5,772					
	p		0.002	0.018					
Mixage	F		4,450	6,900	7,575				
	p		0.037	0.010	0.007				
Sexe	F								
	p								
Groupe x mixage	F	11,795	16,487	5,157	6,221		14,356		7,857
	p	0.001	0.000	0.025	0.014		0.000		0.006
Groupe x sexe	F		3,880			2,742	6,926	4,986	
	p		(0.051)			(0.100)	0.009	0.027	
Mixage x sexe	F								
	p								
Groupe x mixage x sexe	F	3,020						3,752	
	p	(0.084)						(0.055)	
Nombre de cas (manquants)		167 (20)	167 (19)	167 (18)	167 (19)	167 (18)	167 (19)	167 (22)	167 (23)

TABLEAU 17 (suite)

		POST 21	POST 22	POST 23	POST 24	POST 25	POST 26	POST 27	POST 28
Classe	F	24,081		37,324	15,095	13,631		59,044	
	p	0.000		0.000	0.000	0.000		0.000	
Groupe	F			11,847	3,834			10,953	
	p			0.001	(0.052)			0.001	
Sexe	F								5,676
	p								0.019
Classe x groupe	F	11,023			9,764				
	p	0.001			0.002				
Classe x sexe	F		3,708						2,758
	p		(0.056)						(0.099)
Groupe x sexe	F	2,878							
	p	(0.092)							
Classe x groupe x sexe	F	7,733	5,534		5,547				
	p	0.006	0.020		0.020				
Nombre de cas (manquants)		167 (18)	167 (18)	167 (17)	167 (17)	167 (17)	167 (21)	167 (23)	167 (21)

TABLEAU 18 : *F_s significatifs et niveaux de signification des analyses de variance (classe x groupe x sexe) portant sur les perceptions des élèves de 6e primaire et de 5e secondaire : groupes mixtes, pour les 16 échelles d'évaluation de la personnalité.*

		POST 29	POST 30	POST 31	POST 32	POST 33	POST 34	POST 35	POST 36
Classe	F		18,314		5,008	26,380			15,659
	p		0.000		0.027	0.000			0.000
Groupe	F		7,900	0,000					
	p		0.006	(1.000)					
Sexe	F			3,544					
	p			(0.062)					
Classe x groupe	F		12,044		4,327	4,692	16,381	7,265	5,960
	p		0.001		0.039	0.032	0.000	0.008	0.016
Classe x sexe	F								
	p								
Groupe x sexe	F						8,029	8,745	
	p						0.005	0.004	
Classe x groupe x sexe	F				3,973	2,737	4,546		
	p				0.048	0.100	0.035		
Nombre de cas (manquants)		167 (20)	167 (19)	167 (18)	167 (19)	167 (18)	167 (19)	167 (22)	167 (23)

TABLEAU 18 (suite)

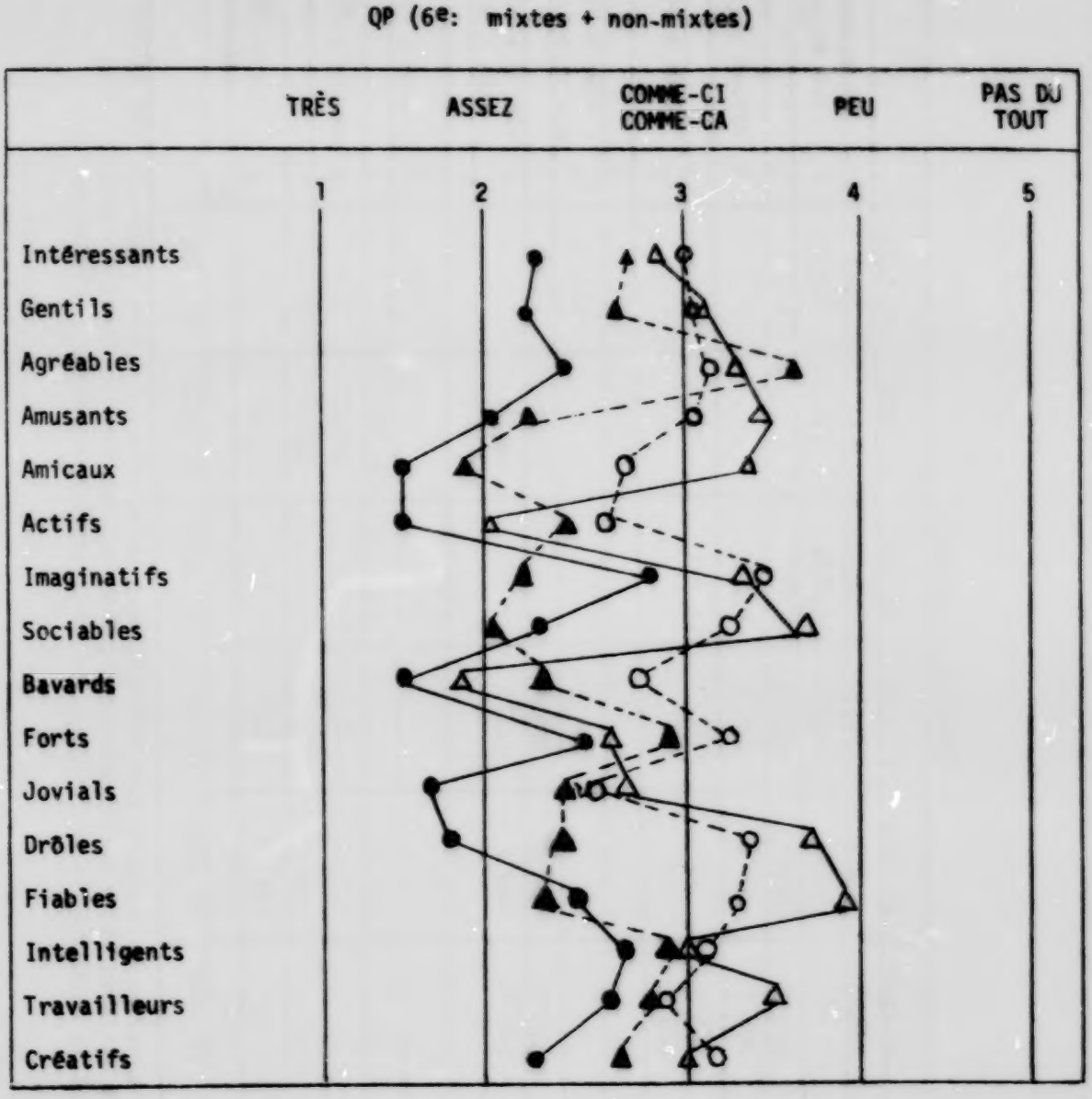


FIGURE 23: *Profil moyen des groupes anglophones et francophones, mixtes et non-mixtes. Élèves de 6e primaire.*

Francophones 6e mixtes ▲
6e non-mixtes △

Anglophones 6e mixtes ■
6e non-mixtes ●

que la mixité de l'échange a un effet positif sur les perceptions des membres de l'autre groupe culturel pour les échelles intéressants, amusants, actifs, bavards, forts, jovials, drôles, intelligents et créatifs.

2.4.2 Comparaison des élèves de 6^{e}primaire et de 5^{e}secondaire: groupes mixtes

Nous avons comparé les jugements portés par les deux groupes d'âge de l'échantillon ayant participé à une activité avec des membres de l'autre groupe culturel. Le profil moyen de cette comparaison est donné dans la Figure 24. Le Tableau 18 nous donne les F_s significatifs et les niveaux de signification pour ces différentes analyses. De ces résultats, il apparaît que les co-participants sont jugés plus favorablement par les élèves de 5^{e} secondaire que par ceux de 6^{e}primaire, et ce pour les qualités suivantes: intéressants ($F = 24,081$, $p < .000$), agréables ($F = 37,324$, $p < .000$), amusants ($F = 15,095$, $p < .000$), amicaux ($F = 13,631$, $p < .000$), imaginatifs ($F = 59,044$, $p < .000$), forts ($F = 18,314$, $p < .000$), drôles ($F = 5,008$, $p < .027$), fiables ($F = 26,380$, $p < .000$) et créatifs ($F = 15,659$, $p < .000$).

Par contre, les élèves de 6^{e} jugent leurs co-participants moyennement agréables, alors que ceux de 5^{e}secondaire les jugent de peu à pas du tout agréables.

Les francophones ont tendance à juger les co-participants comme moins agréables que les anglophones ($F = 11,847$, $p < .001$), mais les jugent comme plus imaginatifs ($F = 10,353$, $p < .001$) et plus forts ($F = 7,900$, $p < .006$). Les filles des deux classes et des deux groupes culturels ont tendance à juger leurs co-participants comme moins sociables que les garçons ($F = 5,676$, $p < .019$).

Dans ces analyses de variance, plusieurs interactions entre la classe et le groupe sont apparues comme significatives. Il s'agit des échelles intéressants ($F = 11,023$, $p < .001$), amusants ($F = 9,764$, $p < .002$), forts ($F = 12,044$, $p < .001$), drôles ($F = 4,327$, $p < .039$), fiables ($F = 4,692$, $p < .032$), intelligents ($F = 16,381$, $p < .000$), travailleurs ($F = 7,265$, $p < .008$) et créatifs ($F = 5,960$, $p < .016$).

D'une façon générale, on peut conclure qu'il y a une plus grande

QP (Mixtes: 6e primaire et 5e secondaire)

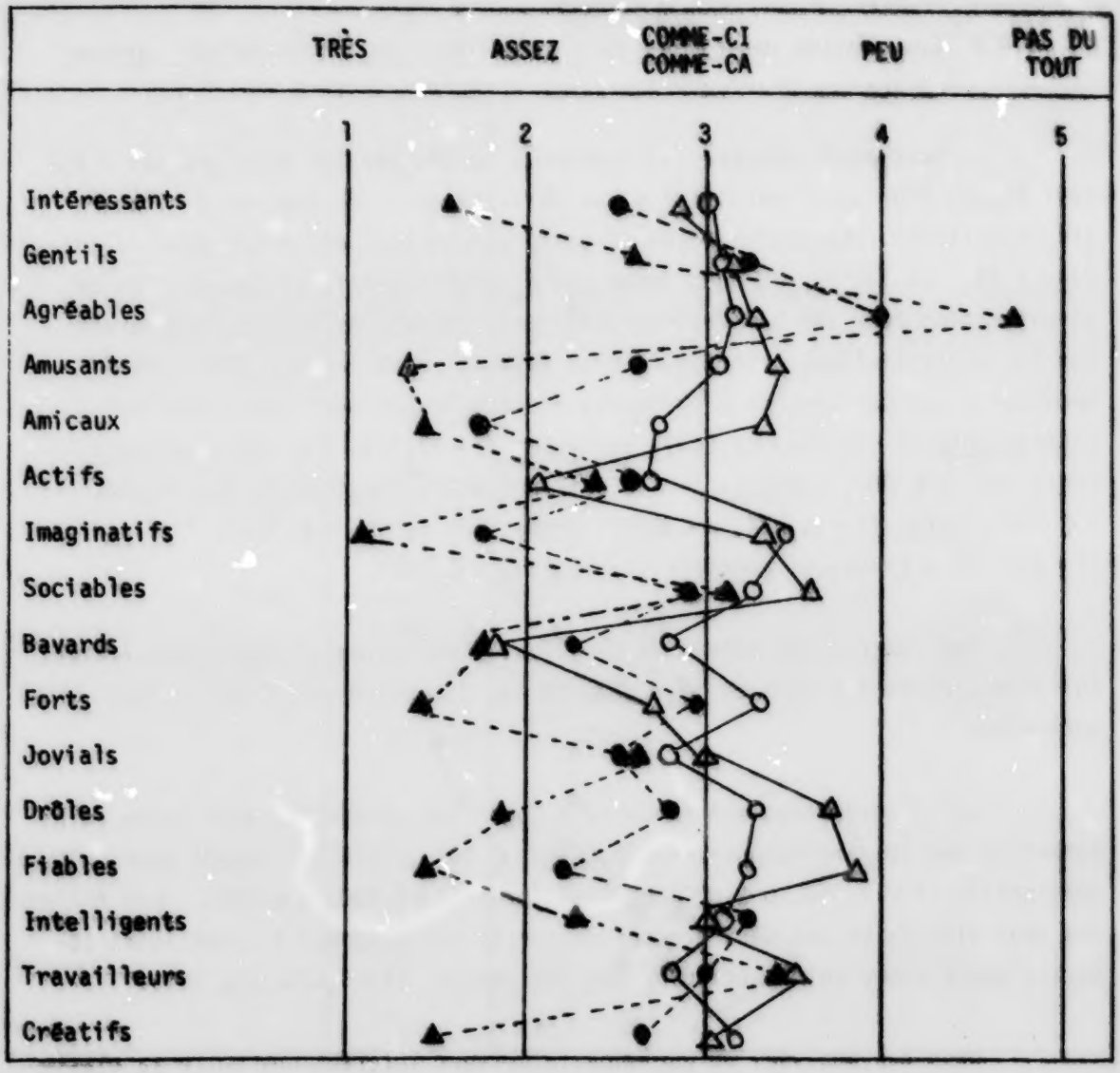


FIGURE 24 : *Profil moyen des élèves de 6e primaire et de 5e secondaire. Groupes mixtes.*

Francophones: 6e △
5e sec. ▲

Anglophones: 6e ○
5e sec. ●

distinction entre les jugements des anglophones et des francophones en 5^{e}secondaire qu'en 6^{e}primaire.

3. Résumé de l'étude portant sur l'effet de la composition culturelle des groupes

Dans cette étude, nous avons tenté d'analyser si l'effet favorable que peut apporter une activité d'échange biculturel peut être attribué à la composition culturellement mixte du groupe plutôt qu'à l'activité elle-même. Pour ce faire, nous avons mesuré les motivations et les attitudes d'élèves francophones et anglophones avant et après la participation à une activité, ce dans le cas d'une activité avec un groupe de co-participants de la même appartenance culturelle et avec un groupe de co-participants de l'autre groupe culturel. Sur quatre échelles de motivation et d'attitude, soit les motivations intégrative et instrumentale et les attitudes envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde, nous avons effectué des analyses de co-variance, ce qui nous permettait de corriger les éventuelles différences qui pouvaient exister entre les groupes expérimentaux avant l'activité. En ce qui concerne les tests passés uniquement après l'activité ainsi que certaines échelles où trop d'étudiants n'ont pas répondu à certaines questions avant et après l'activité, nous avons effectué de simples analyses de variance.

En résumé, cette étude nous permet d'arriver aux conclusions suivantes:

1. en ce qui concerne les élèves de 6^{e} primaire, il semble que quant à la motivation intégrative, le mixage a eu un effet positif. Cet effet semble surtout évident chez les élèves francophones; en effet, alors que tous les élèves anglophones ont exprimé une motivation intégrative plus grande après l'activité, que celle-ci ait été effectuée avec un groupe mixte ou non-mixte, seuls les élèves francophones ayant participé à une activité mixte ont exprimé une motivation intégrative plus grande;

Quant à la motivation instrumentale, l'on peut observer que celleci diminue au post-test chez tous les élèves, mais d'une façon moindre chez ceux ayant participé à une activité mixte; il est à noter que c'est chez le groupe de francophones non-mixtes que celle-ci diminue de façon plus sensible.

Nous pouvons donc conclure que le mixage a un effet positif sur les motivations des francophones, l'effet de ce mixage étant moins évident chez les anglophones.

En ce qui concerne les attitudes envers les membres de l'autre groupe culturel, il ne semble pas que celles-ci soient influencées par une activité, que celle-ci soit effectuée avec un groupe culturellement semblable ou différent. Enfin, en ce qui concerne les attitudes envers l'apprentissage de la langue seconde, il semble que celles-ci étaient moins favorables après l'activité chez tous nos groupes; une explication possible à cette diminution d'attitude favorable peut éventuellement être trouvée par le fait que le post-test a eu lieu à un moment plus avancé de l'année scolaire, c'est-à-dire que la langue seconde étant une matière scolaire, il est raisonnable de supposer que celle-ci sera perçue moins favorablement au milieu de l'année scolaire, comparativement au début de l'année scolaire.

Enfin, nous avons trouvé que lorsque les filles et les garçons exprimaient des motivations et des attitudes différentes, celles-ci étaient généralement plus favorables chez les filles; en ce qui concerne l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, il semble que cette différence entre filles et garçons est atténuée lorsque l'activité a eu lieu avec un groupe culturellement différent;

2. en ce qui concerne la comparaison entre les élèves de 6^{e} primaire et 5^{e} secondaire ayant participé à des activités mixtes, il semble que les motivations intégrative et instrumentale sont plus grandes chez les élèves les plus jeunes; il en va de même pour l'attitude envers l'autre groupe culturel qui est plus favorable chez les plus jeunes. Par contre, en ce qui a trait à l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, celle-ci devient plus favorable avec l'âge chez les francophones mais moins favorable chez les anglophones;

3. en ce qui concerne la perception des activités des élèves de 5^{e}secondaire, il semble que celles-ci sont perçues de façon plus favorable par les francophones que par les anglophones, et que les francophones sont plus favorables vis-à-vis une activité mixte que ne le sont les anglophones;

4. tous les élèves ont déclaré avoir aimé l'activité; parmi les participants à une activité mixte, plus de 50% ont déclaré avoir utilisé les deux langues; enfin, les participants à une activité non-mixte perçoivent ces activités comme plus utiles que les participants à une activité mixte. Lorsqu'il y a lieu, les filles manifestent une position plus positive que les garçons;

5. quant à la perception des membres de l'autre groupe participant, il semble que ceux-ci sont perçus plus favorablement pour les qualités gentils, amicaux, sociables, forts, jovials, drôles, intelligents et créatifs lorsqu'il s'agit de membres du même groupe culturel. D'une façon générale, les anglophones sont perçus plus favorablement que les francophones en ce qui concerne les qualités intéressants, agréables, actifs, bavards, forts, jovials, drôles, intelligents, travailleurs et créatifs.

Il est intéressant de noter que malgré la perception relativement négative des membres de l'autre groupe culturel, le fait de participer à des activités d'échange avec cet autre groupe peut quand même avoir des effets positifs quant aux attitudes et motivations pertinentes à la langue seconde.

En résumé, il nous apparaît que le fait de participer à une activité avec des membres de l'autre groupe culturel peut influencer favorablement la composante motivation/attitude de l'apprentissage d'une langue seconde; cet effet de la rencontre ne doit pas être attribué au seul fait qu'il y a activité parascolaire, mais également à la composition culturelle des groupes participants. Il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'un nombre considérable de variables peut influencer l'effet de telles activités; par exemple, nous n'avons pas trouvé un effet aussi net du mixage chez les anglophones que chez les francophones, non pas parce que les motivations et attitudes des anglophones ayant participé à une activité mixte n'ont pas subi l'effet d'une telle activité, mais bien parce que les anglophones ayant participé à une activité non-mixte semblent avoir subi un effet analogue qui, lui, ne peut en aucun cas être attribué à la composition culturelle du groupe.

Etude 3: Comparaison de trois types d'échanges interculturels

A partir des deux études précédentes, certains facteurs nous sont apparus importants pour permettre à l'échange d'avoir certains effets positifs sur les attitudes et les motivations. En effet, il semble que la durée de l'échange, le nombre de rencontres, la mise en commun de l'organisation de l'échange et l'entente sur son objectif soient des conditions de réussite de l'échange. De plus, le pairage d'un élève francophone à un élève anglophone nous est apparu nécessaire afin de permettre la communication effective entre les deux groupes culturels. En nous basant sur ces critères et en les gardant constants, nous avons mis sur pied une étude comparative dans laquelle nous avons pu contrôler l'effet de d'autres caractéristiques de l'échange qui nous paraissaient également pertinents. Ces caractéristiques étaient les suivantes:

- La proximité géographique des co-participants;
- La rencontre physique des deux groupes;
- La décision sur le choix de l'activité.

En ce qui concerne la variable géographique, nous avons pensé que le fait que des élèves rencontrent des membres d'un autre groupe culturel provenant soit de la même région qu'eux, soit d'une autre région pouvait avoir des effets différents sur les attitudes et les motivations; en effet, l'aspect nouveauté rattaché au fait de rencontrer des élèves d'une autre région géographique peut stimuler l'intérêt manifesté à l'égard de l'activité elle-même. Cependant, pour les populations étudiantes vivant dans les communautés éloignées des principaux centres urbains du Québec, il est souvent difficile de réaliser des activités d'échanges qui impliquent le déplacement des participants. C'est pour cette raison que nous avons voulu voir si des activités entre des groupes culturels et linguistiques différents qui n'impliquaient pas de rencontre entre les participants pouvaient être envisagées comme solution de remplacement. Enfin, il nous a paru intéressant de vérifier si le fait que les élèves participaient ou non au choix de l'activité à faire avec l'autre groupe allait avoir un impact sur les résultats.

Les variables de contrôle inclues dans la présente recherche ont donc été les suivantes:

1. Groupe culturel

Le groupe culturel des élèves impliqués dans la présente recherche était soit francophone, soit anglophone. Nous avons tenu compte, lors du choix de l'échantillon, de la réalité québécoise, notamment qu'un groupe scolaire francophone ou anglophone pouvait être composé d'élèves appartenant à d'autres groupes culturels. Cependant, toutes les classes ayant participé aux activités d'échange comprenaient un minimum de 75% d'élèves provenant d'un milieu familial francophone ou anglophone. Les termes groupes français et anglais se rapporteront donc à l'appartenance culturelle scolaire de l'élève et non à l'appartenance culturelle de son milieu familial, quoique au moins 75% des élèves de chaque groupe impliqué dans la présente étude provenait d'un milieu familial francophone ou anglophone; en d'autres termes, une classe francophone était composée d'au moins 75% d'élèves d'un milieu francophone de même qu'une classe anglophone était composée d'au moins 75% d'élèves de milieu familial anglophone.

2. Age:

Nous avons considéré deux groupes d'âge, soit 5^{e} et 6^{e}primaire et 3^{e}secondaire.

3. Type d'échange:

Les échanges étaient de trois types différents: un échange entre francophones et anglophones provenant de la région montréalaise, c'est-à-dire échange direct intra-région; un échange entre francophones provenant de Rimouski et anglophones provenant de Montréal, c'est-à-dire échange direct inter-région; un échange entre francophones de Rimouski et anglophones de Montréal ne demandant pas la rencontre physique des deux groupes, c'est-à-dire échange indirect.

4. La décision:

Cette variable impliquait deux sous-groupes principaux, soit les élèves qui choisissent quelle activité ils allaient faire et soit les élèves à qui les professeurs imposaient l'activité à faire.

5. Le sexe de l'élève.

1. Méthodologie

1.1 Instruments de mesure

Tout comme pour les deux études précédentes, les instruments de mesure étaient présentés sous forme de questionnaires. L'ensemble des questionnaires utilisés dans cette recherche peuvent se diviser en trois principales séries, c'est-à-dire ceux qui ont été utilisés uniquement avant que l'échange ait lieu, ceux qui ont servi avant et après l'activité d'échange et finalement, ceux qui ont été passés aux élèves après l'échange seulement.

La première série de questionnaires était composée d'un pré-test qui visait à connaître le désir des jeunes de participer à des activités d'échange ainsi que d'un questionnaire portant sur des informations de base. La deuxième série de questionnaires comprenait les questionnaires d'attitudes et de motivation et un questionnaire d'identité culturelle. Enfin, un dernier questionnaire consistait en un test d'évaluation de la personnalité des élèves coparticipants. Avant de décrire plus en détail chacun de ces questionnaires, il est à noter que nous avons demandé aux professeurs de remplir deux questionnaires dont l'un portait sur une évaluation de chaque élève quant à ses connaissances en langue seconde et à ses contacts avec des membres de l'autre groupe culturel et dont l'autre demandait au professeur de donner son opinion sur l'activité d'échange qui avait eu lieu. Plusieurs professeurs n'ayant pas répondu à ces deux questionnaires, nous avons jugé inutile d'analyser en profondeur les quelques réponses obtenues. Cependant, nous avons eu des rencontres avec tous les professeurs qui s'étaient impliqués dans notre recherche et nous avons pu ainsi discuter en détail de leurs opinions face aux différents échanges auxquels ils avaient participé. L'évaluation faite par les professeurs sera donc discutée dans les conclusions de ce rapport.

a) Pré-test sélection (PTS)

Dans une première étape la volonté de participation des élèves à une activité d'échange a été mesurée en vue d'obtenir des groupes comparables face à cette question. Il nous semblait en effet important de mesurer le désir de participation avant de procéder au choix des groupes et ce afin d'éviter de pairer des groupes très positifs avec des groupes moins positifs ou encore

afin de ne pas avoir à forcer des élèves nettement négatifs à participer. Il est à noter que sur ce dernier point, les professeurs ont tous été unanimes à nous dire qu'ils se refuseraient à forcer des élèves qui manifesteraient un net désir de ne pas participer à une activité d'échange. Le pré-test sélection visait justement à mesurer cette volonté de participation et à cette fin, nous avons inclus huit questions portant sur le désir de participer à une activité d'échange soit avec des élèves du même groupe culturel soit avec des élèves de l'autre groupe culturel.

b) Informations de base (IbG)

Comme pour les deux études précédentes, ce questionnaire était constitué d'une série de questions donnant l'information sur le sexe, l'âge, le lieu de naissance des parents et enfants, la profession des parents, l'auto-évaluation des connaissances en langue maternelle et en langue seconde ainsi que sur l'utilisation de la langue seconde.

c) Questionnaire d'attitudes et de motivations

Ce questionnaire était semblable à celui décrit pour la première étude et comportait les quatre échelles suivantes:

- Motivation intégrative;
- Motivation instrumentale;
- Attitude envers l'autre groupe culturel;
- Attitude envers l'apprentissage de la langue seconde.

(Voir description de ces échelles p. 11 et ss.: attitudes des plus âgés).

d) Questionnaires portant sur l'activité (QAG et QAA)

Avant le début de l'activité, les élèves ont répondu au questionnaire qui contrôlait s'il y avait eu une participation antérieure à des activités d'échanges inter-culturels et qui mesurait leur croyance quant à l'intérêt que pouvait susciter de telles activités. Après l'activité d'échange, les élèves ont complété le questionnaire qui portait sur leur perception de l'activité vécue. (Voir étude 2 pour une description plus détaillée, p. 72 et ss.).

e) Test d'identité culturelle (TIDC)

Nous avons utilisé un test d'identité culturelle qui nous permet d'analyser la perception qu'ont les élèves de la distance culturelle entre eux-mêmes et des membres de d'autres groupes ethniques (voir Frasure-Smith, Lambert et Taylor, 1975). Dans ce test, on demandait aux élèves en quelle mesure ils se trouvaient semblables ou différents des groupes suivants: des Anglais venant d'Angleterre, des Français venant de France, des Canadiens-français bilingues, des Canadiens-anglais bilingues, des Canadiens-français unilingues, des Canadiens-anglais unilingues, des Québécois bilingues, des Québécois unilingues, des Américains et des Immigrants. On leur demandait également en quelle mesure ces différents groupes étaient semblables ou différents entre eux, l'évaluation se faisant sur une échelle de 9 points. Ce questionnaire a été passé lors du pré- et lors du post-test.

f) Evaluation de la personnalité des co-participants (QP)

Lors du post-test, les élèves ont évalué la personnalité de leurs co-participants sur une échelle à cinq points pour les traits de personnalité suivants: intéressants, gentils, agréables, amusants, amicaux, actifs, imaginatifs, sociables, bavards, forts, jovials, drôles, fiables, intelligents, travailleurs et créatifs. Ces échelles nous ont permis de tracer un profil de la personnalité perçue des divers sous-groupes de co-participants.

1.2 Procédure

Il y a lieu de faire une distinction entre d'une part la préparation et le déroulement de l'activité et, d'autre part, l'évaluation.

1.2.1 Préparation de l'activité

Compte tenu du profil type auquel devaient correspondre les échanges, nous avons élaboré un document qui comportait les éléments importants que nous voulions voir inclure dans tous les échanges. Ces éléments comprenaient des critères de durée de l'activité, de choix des activités, de nombre de contacts, de décision des élèves ainsi que de pairage des élèves. Ce document fut remis aux commissions scolaires afin qu'il puisse être distribué aux enseignants intéressés à ces programmes. A partir de ce document, il nous a été possible d'identifier des enseignants susceptibles de participer à notre recherche.

Une première rencontre entre l'équipe de recherche et les enseignants intéressés a servi à clarifier davantage certains points du document et à obtenir l'accord formel des enseignants quant à leur implication dans cette recherche. A la suite de cette rencontre, un nombre de classes a été sélectionné à l'aide du pré-test sélection et du questionnaire d'informations de base. Ce pré-test nous a permis d'éliminer des groupes qui ne correspondaient pas aux critères de composition culturelle et d'apparier des classes quant à leur désir de participation; le cas échéant, il nous aurait également servi à éliminer des classes manifestant un net refus de participer. Cette sélection nous a donné le moyen d'identifier les 24 groupes nécessaires à notre protocole de recherche.

Les groupes étant appariés suite à ce pré-test, les professeurs concernés et un membre de l'équipe de recherche se sont rencontrés pour discuter en détail du choix des activités possibles et du déroulement de celles-ci. A cette fin, quatre enseignants, deux professeurs de classes francophones et deux professeurs de classes anglophones étaient présents et ont élaboré une liste d'activités possibles répondant toutes aux critères pré-établis. A partir de cette liste, une classe francophone et une classe anglophone devaient prendre une décision commune quant à l'activité à choisir, alors que l'autre paire de classes allait se voir imposer l'activité choisie par la première paire. Ce processus a été répété pour tous les types d'échange et aux deux niveaux d'âge inclus dans la présente étude et nous a permis de distinguer des groupes d'élèves quant à leur implication face au choix de l'activité (variable décision).

1.2.2 Déroulement des activités

a) Echanges directs (inter-région et intra-région)

De façon générale, les échanges directs suivaient le plan de déroulement suivant: une première rencontre avait lieu chez un des deux groupes impliqués et servait à discuter du contenu de l'échange et de son déroulement ainsi qu'à fournir aux élèves l'occasion de se connaître. Lors de cette première rencontre, le calendrier de l'activité était établi et le but à atteindre était défini. De plus, cette rencontre a permis de pairer un élève francophone à un élève anglophone, si ceci n'avait pas été fait auparavant.

A la suite de cette rencontre, deux activités d'une durée déterminée avaient lieu et dans chacune d'elles les deux groupes agissaient respectivement comme hôtes. Dans les échanges directs inter-régions au primaire, des safari-photos ont eu lieu lors d'activités de plein-air d'abord à Eastman avec les groupes anglophones comme hôtes et ensuite à Mont Comi avec les groupes francophones de Rimouski comme hôtes; de même, dans les échanges inter-région secondaires, les participants élaboraient un "journal d'écologie" d'abord au camp Ed Phy et ensuite au camp de plein-air de Pohenegamook. Dans les échanges directs intra-région au primaire, des activités de plein-air avaient lieu respectivement à Québec et à Eastman et le but commun consistait en l'élaboration d'un journal touristique et sportif. Une activité très semblable a eu lieu dans les échanges intra-région au secondaire.

Suite à ces deux activités, une rencontre finale se tenait chez le groupe qui n'avait pas été l'hôte de la première rencontre. Lors de cette activité finale, les résultats des rencontres précédentes étaient soit discutés, soit exposés selon le cas; cette rencontre finale était couplée à une activité sociale, comme par exemple une soirée vin et fromage à laquelle les parents avaient été conviés.

b) Echanges indirects

Les échanges indirects se sont déroulés de la façon suivante: les professeurs des classes pairées impliquées dans l'échange se sont rencontrés avant le commencement de l'échange pour établir une liste d'activités possibles. L'activité choisie par la moitié de l'échantillon et imposée ensuite à l'autre moitié consistait en un échange de photographies, de films et de cassettes enregistrées ayant trait à une description du milieu familial et scolaire des élèves. Chaque classe décrivait son milieu au moyen de ces instruments et l'envoyait à sa classe pairée. A la suite de cet échange, chaque classe discutait du matériel reçu de l'autre classe. Il est à noter que les classes anglophones préparaient le matériel oral en langue anglaise et que les classes francophones élaboraient ce même matériel en langue française. Les discussions que les élèves avaient sur les documents que la classe pairée leur avait fait parvenir avaient lieu dans les cours de langue seconde. Les élèves du primaire et du secondaire ont eu le

même type d'activité d'échange indirect. Cet échange avait comme étape finale l'exposition des divers documents reçus. De plus, chaque élève était pairé à un élève de l'autre classe, et il y a eu échange de cadeaux entre les membres d'une même paire.

1.2.3 Evaluation

Les sujets de l'échantillon dans les différentes écoles ont répondu aux divers questionnaires lors d'une heure normale de cours. Une assistante de recherche se rendait aux écoles impliquées et rencontrait les professeurs pour leur fournir les détails sur le pourquoi des questionnaires et sur la façon dont ceux-ci devaient être administrés. Dans une étape ultérieure, le professeur et l'assistante distribuaient les questionnaires aux élèves et voyaient à la bonne marche des opérations. Il y a eu trois séances de testing:

1. La passation du pré-test sélection et du questionnaire d'informations de base (IbG);

2. Le pré-test qui avait lieu avant le début de l'activité;

3. Le post-test qui avait lieu après la fin des activités d'échange, soit environ trois mois après la session du pré-test.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons également eu des rencontres avec les professeurs impliqués dans chaque type d'échange. Pendant ces rencontres nous expliquions le but de l'évaluation et les professeurs commentaient le déroulement des diverses activités vécues. Les points de vue émis lors de ces réunions seront discutés dans les conclusions.

1.3 Echantillon

Un total de 24 groupes, soit 439 élèves, ont été testés pour leurs attitudes ainsi que pour les autres mesures requises pour l'étude. De cet échantillon, le tiers, soit huit groupes, a participé à une activité d'échange intra-région au cours de laquelle quatre groupes de francophones de Montréal rencontraient quatre groupes d'anglophones de Montréal; un autre tiers, soit quatre groupes d'anglophones de Montréal et quatre groupes de francophones de Rimouski, a participé aux échanges inter-régions; et finalement, le

dernier tiers a participé à une activité d'échange indirect, c'est-à-dire quatre groupes de francophones de Rimouski qui ont correspondu avec quatre groupes d'anglophones de Montréal. Parmi chacun de ces trois sous-groupes, la moitié des élèves étaient de niveau de 5^{e} primaire (échanges directs) et de 6^{e}primaire (échanges indirects) alors que l'autre moitié était en 3^{e}secondaire. A chaque niveau d'âge, il y avait deux groupes d'élèves francophones pairés à deux groupes d'élèves anglophones. Dans ces deux groupes pairés, l'un d'eux a pris certaines décisions quant à l'activité alors que l'autre s'est vu imposer l'activité à réaliser. La répartition des élèves ayant participé aux diverses activités d'échange est décrite dans le Tableau 19.

	Nbre de gr.	DIRECT INTER		Nbre de gr.	DIRECT INTRA		Nbre de gr.	INDIRECT		TOTAL
		primaire N	secondaire N		primaire N	secondaire N		primaire N	secondaire N	
Francophones	4	36	33	4	40	49	4	37	44	239
Anglophones	4	32	17	4	37	33	4	41	40	200
TOTAL	8	68	50	8	77	82	8	78	84	439

Tableau 19: Nombre de sujets de l'échantillon par groupes considérés dans la troisième étude.

Ces élèves provenaient de diverses écoles. Pour les échanges directs inter-région nous avons obtenu la participation des écoles D'Auteuil, St-Pie X, St-John Fisher et Laurier Mc Donald au primaire et des polyvalentes Paul Hubert, Mont-Joly et Pierrefonds Comprehensive pour le secondaire.

En ce qui concerne les échanges directs intra-région, les écoles St-Christophe et Mc Caig au primaire ainsi que les écoles Mont de Lasalle, St-Maxime, Lake of Two Mountains et Laval Catholic High School au secondaire nous ont fourni leur appui. Enfin, pour les échanges indirects, les écoles St-Rosaire, Laval West et Elmwood au primaire et les écoles St-Edouard et Western

Laval High School au secondaire nous ont fourni l'échantillon d'élèves désiré. Comme nous l'avons déjà mentionné, tous les anglophones, soit 200 sujets, provenaient de la région montréalaise, alors que chez les francophones, 89 provenaient de Rimouski.

Il est également important de mentionner qu'aucun des 439 élèves impliqués dans la présente étude n'avait participé à une activité d'échanges inter-culturels auparavant. Les échanges effectués dans cette étude constituaient donc pour tous une première expérience de contact avec des membres de l'autre groupe culturel à l'intérieur du cadre scolaire. De plus, tous ces élèves suivaient des cours traditionnels de langue seconde, c'est-à-dire qu'il n'y avait ni élèves de programme d'immersion, ni élèves de programmes enrichis de langue seconde, ni élèves participant à un nouveau programme expérimental en langue seconde.

2. Résultats et discussion

2.1 Informations relatives à la connaissance et à l'usage des langues

Dans les informations de base recueillies (questionnaire IbG), une série de questions portait sur l'auto-évaluation par les élèves de leur connaissance en langue maternelle et en langue seconde ainsi que de leur utilisation de la langue seconde. Afin d'évaluer si nos différents groupes avaient des connaissances semblables ou différentes avant que l'activité d'échange ait lieu, nous avons effectué des analyses de variance sur ces différentes questions. Il est à noter que pour les questions relatives à l'auto-évaluation en langue maternelle et en langue seconde, les scores les plus élevés correspondent aux évaluations les plus négatives.

2.1.1 Evaluation de la production orale de la langue maternelle

D'une façon générale, les élèves estiment qu'ils parlent de très bien à parfaitement leur langue maternelle ($\bar{m} = 1,7456$), ce dans les deux groupes d'âge. Toutefois, les élèves des classes anglophones ($\bar{m} = 1,4264$) s'auto-évaluent significativement mieux que les élèves des classes francophones ($\bar{m} = 1,8305$) (effet de groupe, $F = 38,040$, $p < .000$). Cette différence

entre francophones et anglophones est toutefois plus forte dans les groupes qui ont participé à des activités inter-région ($\bar{m}$= 2,1176 et $\bar{m}$ = 1,1957, respectivement), alors qu'elle est quasi inexistante chez les élèves qui ont participé à des échanges directs intra-région ($\bar{m}$= 1,6340 et $\bar{m}$= 1,6286 respectivement) et qu'elle est moindre chez les élèves qui ont participé à des échanges indirects ($\bar{m}$= 1,8000 et $\bar{m}$ = 1,3875 respectivement)(interaction échange x groupe; F= 17,222; p $<$.000). Il est à noter que chez les francophones, seul le groupe participant à des échanges directs intra provenait de la banlieue montréalaise, alors que chez les anglophones, tous les groupes provenaient de Montréal. Cette distinction entre groupes montréalais et groupes de Rimouski est confirmée par la triple interaction échange x groupe x âge (F = 4,433, p $<$.012): en effet, quelque soit le niveau d'âge ou l'origine culturelle, les élèves montréalais se jugent de façon plutôt semblable. Chez les élèves de Rimouski, seuls les enfants du primaire qui ont participé aux échanges indirects ($\bar{m}$= 1,5676) se jugent aussi favorablement que les montréalais ($\bar{m}$ = 1,6183). Il semble donc y avoir des différences d'auto-évaluation suivant la provenance géographique. Enfin, l'interaction entre le groupe et le sexe (F=5,515, p $<$.019) indique que la différence d'auto-évaluation entre francophones et anglophones est plus forte chez les garçons que chez les filles, c'est-à-dire que les filles anglophones et francophones s'évaluent d'une façon plus semblable que ne le font les garçons des deux groupes.

2.1.2 Evaluation de la production orale en langue seconde

Dans l'ensemble, tous les élèves ont jugé qu'ils parlaient la langue seconde de assez bien à mal ($\bar{m}$= 3,3605). Or, il y a des différences significatives entre ces jugements suivant l'âge, l'appartenance culturelle, le sexe et le type d'échange auquel les élèves participaient: les groupes qui ont participé aux échanges directs intra ($\bar{m}$= 3,1975) se sont évalués comme meilleurs en production de langue seconde que ne l'ont fait les groupes qui ont participé aux échanges direct inter-région ($\bar{m}$= 3,3772) et aux échanges indirects ($\bar{m}$ =3,5000) (F= 9,702, p $<$.000); le test de Newman-Keuls indique toutefois que seuls les groupes directs intra et indirects sont significativement différents entre eux. D'une façon générale, les élèves du secondaire ($\bar{m}$= 3,2392) évaluent plus favorablement leur connaissance en langue seconde que ne le font les élèves du primaire ($\bar{m}$= 3,4751) (F= 17,226, p $<$.000) et les

anglophones ($\bar{m}$ = 3,0667) s'auto-évaluent mieux que les francophones ($\bar{m}$ = 3,6043) ($F = 88,273$, $p < .000$). Ces résultats étaient prévisibles étant donné que les élèves du secondaire ont eu plus de cours de langue seconde que les élèves du primaire et que les anglophones ont commencé les cours de langue seconde à un plus jeune âge que les francophones. Enfin, les filles ($\bar{m}$ = 3,3059) jugent leur production orale en langue seconde mieux que les garçons ($\bar{m}$ = 3,4171) ($F = 4,216$, $p < .041$).

Les effets principaux décrits précédemment sont toutefois nuancés par quatre interactions significatives (échange x groupe, $F = 8,364$, $p < .000$; groupe x âge, $F = 43,545$, $p < .000$; échange x classe x groupe, $F = 12,576$, $p < .000$; groupe x âge x sexe, $F = 11,386$, $p < .000$). De celles-ci, il ressort que c'est surtout chez les élèves du primaire qu'il y a des différences, les élèves des groupes direct inter et indirect, soit les jeunes de Rimouski, se jugeant moins favorablement ($\bar{m}$ = 3,8056 et $\bar{m}$ = 4,5676 respectivement); les élèves du secondaire des divers groupes sont beaucoup plus semblables dans leur évaluation. Alors que chez les francophones, les élèves du secondaire se jugent en général d'une façon plus favorable que les élèves du primaire, ceci n'est pas le cas du côté anglophone où les filles du secondaire se jugent moins favorablement que les filles du primaire.

2.1.3 Evaluation de la compréhension en langue seconde

Tous les élèves jugent qu'ils comprennent assez bien la langue seconde ($\bar{m}$ = 3,1250). Cette évaluation est très semblable à la précédente, c'est-à-dire que les élèves participant aux échanges directs intra ($\bar{m}$ = 2,9682) jugent leur compréhension de la langue seconde plus favorablement que ne le font les élèves participant aux échanges directs inter ($\bar{m}$ = 3,2105) et aux échanges indirects ($\bar{m}$ = 3,2250) ($F = 6,399$, $p < .002$; le test de Newman-Keuls indique le groupe direct intra comme significativement différent des deux autres). Les élèves du secondaire ($\bar{m}$ = 2,9194) jugent avoir une meilleure compréhension de la langue seconde que les élèves du primaire ($\bar{m}$ = 3,3213) et les anglophones ($\bar{m}$ = 2,7310) s'auto-évaluent plus favorablement que les francophones ($\bar{m}$ = 3,4553). Ces effets principaux sont nuancés par quatre interactions (échange x groupe, $F = 8,097$, $p < .000$; groupe x âge, $F = 28,560$, $p < .000$; échange x groupe x âge, $F = 7,351$, $p < .001$; échange x groupe x sexe, $F = 3,278$, $p < .039$). Ces

nuances sont les mêmes que celles qui ont été décrites pour l'évaluation de la production orale.

En résumé, il semble que les élèves de Rimouski se jugent moins favorablement que les élèves de Montréal en ce qui concerne la langue maternelle et la langue seconde. Il appert que ceci soit un élément important de variation entre les groupes pour ce qui est de l'auto-évaluation; les groupes francophones de Montréal ont tendance à être plus semblables aux anglophones dans leur auto-évaluation qu'aux francophones de Rimouski.

2.1.4 Utilisation des médias en langue seconde

En général, les élèves déclarent regarder parfois la télévision en langue seconde ($\bar{m}$ =3,1204). Il semble que ce sont les élèves qui ont participé aux échanges indirects ($\bar{m}$ = 3,3563) qui ont significativement moins d'exposition à la télévision en langue seconde que ne l'ont les élèves des groupes direct intra ($\bar{m}$ = 2,9936) et direct inter ($\bar{m}$ = 2,9561) ($F = 4,595$, $p < .011$; le test de Newman-Keuls est significatif pour le groupe indirect). Les élèves du primaire ont déclaré avoir plus d'exposition à la télévision en langue seconde ($\bar{m}$ =3,0315) que les élèves du secondaire ($\bar{m}$ = 3,2143) ($F = 5,167$, $p < .024$) et il semble aussi que les francophones regardent plus souvent la télévision anglaise ($\bar{m}$ = 2,8178) que les anglophones ne regardent la télévision française ($\bar{m}$ =3,4847) ($F = 42,444$, $p < .000$). Il semble surtout que ce sont les anglophones du secondaire ($\bar{m}$ = 3,774) qui regardent le moins souvent la télévision en langue seconde comme le démontre l'interaction groupe x âge ($\bar{m}$ = 2,8468; $\bar{m}$ = 3,2818 et $\bar{m}$ =2,7857 pour les francophones du secondaire, les anglophones et les francophones du primaire respectivement).

Tous les élèves ont déclaré écouter plutôt rarement la radio en langue seconde ($\bar{m}$ = 3,8190). Les élèves qui ont participé aux échanges direct intra ($\bar{m}$ = 3,4231) l'écoutent significativement plus que les deux autres groupes ($\bar{m}$ = 4,0877 direct inter; $\bar{m}$ = 4,0188 indirect) ($F = 15,729$, $p < .000$; le test de Newman-Keuls montre le groupe direct intra comme significativement différent). L'interaction significative entre le type d'échange et le groupe ($F = 4,566$, $p < .011$) démontre que les élèves francophones de Montréal ($\bar{m}$ = 3,1591) écoutent

plus souvent la radio en langue seconde que ne le font les francophones de Rimouski ($\bar{m}=3,9853$ et $\bar{m}=4,0875$) et les anglophones ($\bar{m}=3,9487$). Il semble aussi que les élèves du secondaire ($\bar{m}=3,5407$) écoutent plus souvent la radio en langue seconde que ne le font les élèves du primaire ($\bar{m}=4,0811$) ($F=23,542$, $p<.000$); il semble surtout que ce sont les francophones du secondaire ($\bar{m}=3,3468$) qui écoutent le plus souvent la radio en langue seconde comme le démontre l'interaction groupe x âge ($F=7,315$; $p<.007$) ($\bar{m}=4,1161$; $\bar{m}=4,0455$ et $\bar{m}=3,8235$ pour les francophones du primaire, les anglophones du primaire et du secondaire respectivement).

De plus les garçons anglophones sont ceux qui déclarent écouter le moins souvent la radio en langue seconde comme le démontre l'interaction groupe x sexe ($F=4,212$, $p<.041$).

Les lectures en langue seconde sont relativement rares ($\bar{m}=3,8519$) mais plus fréquentes au secondaire ($\bar{m}=3,7571$) qu'au primaire ($\bar{m}=3,9414$) ($F=5,556$, $p<.019$) et les anglophones déclarent lire plus souvent en langue seconde ($\bar{m}=3,6735$) que les francophones ($\bar{m}=4,0000$) ($F=18,537$, $p<.000$). Les francophones du primaire ($\bar{m}=4,2500$) sont ceux qui lisent le moins fréquemment en langue seconde comme le démontre l'interaction groupe x âge ($F=9,996$, $p<.002$). Ceci est conforme au fait que ce groupe est celui qui a commencé l'apprentissage de la langue seconde le plus récemment.

2.1.5 Contacts avec des membres de l'autre groupe culturel

Aux quatre questions demandant aux élèves s'ils avaient des contacts avec des membres de l'autre groupe culturel et s'ils utilisaient la langue seconde avec eux, tous les élèves ont répondu qu'ils avaient relativement peu d'amis de l'autre groupe culturel ($\bar{m}=3,669$), qu'ils parlaient plutôt rarement la langue seconde avec eux ($\bar{m}=3,8305$), qu'ils avaient peu de visiteurs parlant la langue seconde ($\bar{m}=3,5744$) et qu'ils parlaient peu cette langue seconde avec eux ($\bar{m}=3,8555$).

Pour trois des quatre questions, les élèves qui ont participé aux différents types d'échange ont répondu différemment: ce sont les participants aux échanges intra qui ont déclaré avoir le plus d'amis de l'autre groupe cultu-

rel ($F = 3,366$, $p < .035$; le test de Newman-Keuls indique que ce groupe est significativement différent du groupe inter), qui ont déclaré parler le plus souvent la langue seconde avec eux ($F = 7,369$, $p < .001$) et avec des visiteurs de l'autre groupe culturel ($F = 3,761$, $p < .024$). Le Newman-Keuls indique que le groupe direct intra est significativement différent du groupe direct inter à ces deux questions; il faut toutefois noter à nouveau que les échanges directs intra-région sont les seuls à impliquer des élèves provenant uniquement de la région montréalaise.

D'une façon générale, les anglophones ont déclaré avoir plus d'amis de l'autre groupe culturel que les francophones ($\bar{m} = 3,0256$ et $\bar{m} = 4,2051$ respectivement) ($F = 130,013$; $p < .000$), parler plus souvent la langue seconde avec eux ($\bar{m} = 3,2769$ et $\bar{m} = 4,3125$ respectivement) ($F = 110,423$; $p < .001$), recevoir plus de visiteurs de l'autre groupe culturel ($\bar{m} = 3,0765$ et $\bar{m} = 3,9915$ respectivement) ($F = 79,539$; $p < .000$) et parler la langue seconde plus souvent avec eux ($\bar{m} = 3,3128$ et $\bar{m} = 4,3077$ respectivement) ($F = 96,135$, $p < .000$). Enfin, à la dernière question, les filles ($\bar{m} = 3,7945$) ont déclaré parler plus souvent la langue seconde avec des visiteurs que les garçons ($\bar{m} = 3,9190$) ($F = 4,2340$; $p < .040$).

A trois de ces questions, nous avons obtenu une interaction entre le type d'échange et l'âge. Ces trois interactions indiquent que les différences entre les groupes participant aux différents types d'échange qui faisaient ressortir les participants aux échanges intra région comme ceux qui avaient le plus d'exposition aux membres de l'autre groupe culturel se vérifient surtout au secondaire ($F = 9,670$, $p < .000$; $F = 5,727$, $p < .004$; $F = 4,264$, $p < .015$ pour les trois questions respectivement). Enfin, pour la question concernant l'utilisation de la langue seconde avec les amis, il y a plus de différences entre les participants aux différents types d'échange chez les anglophones que chez les francophones ($F = 3,585$, $p < .029$).

Nous avons trouvé que pour les quatre questions impliquant les contacts avec les membres de l'autre groupe culturel et l'usage de la langue seconde, non seulement les anglophones ont déclaré avoir plus de contacts que les francophones mais également, chez ceux-ci, ce sont les élèves du primaire qui ont

déclaré avoir plus de contacts que les élèves du secondaire, ce qui est l'inverse chez les francophones ($F = 7,318$, $p < .007$; $F = 13,615$, $p < .000$; $F = 9,404$, $p < .002$; $F = 5,459$, $p < .020$ pour les questions 22, 23, 27 et 28 respectivement). Ces résultats semblent conformes aux faits que les élèves francophones du primaire viennent tout juste de commencer les cours de langue seconde ce qui peut avoir une incidence sur les contacts avec des membres de l'autre groupe culturel et que les groupes francophones participant aux échanges inter région proviennent d'une communauté linguistique plus homogène.

Aux interactions impliquant le facteur sexe (âge x sexe et groupe x sexe), les différences entre filles et garçons ne sont pas semblables au primaire et au secondaire ($F = 4,108$; $p < .043$) et ce sont chez les anglophones que les différences entre filles et garçons sont les plus marquées ($F = 3,973$; $p < .047$; $F = 5,483$, $p < .020$). La triple interaction échange x âge x groupe indique que les différences entre francophones et anglophones au primaire et au secondaire sont semblables, ce qui n'est pas le cas pour les échanges indirects où la différence entre francophones et anglophones concernant le degré d'utilisation de la langue seconde avec des amis est plus forte au primaire qu'au secondaire.

2.1.6 Résumé de l'information relative à la connaissance et à l'usage des langues

En résumé, le questionnaire IbG qui nous a donné une description détaillée des échantillons impliqués dans l'étude nous permet d'en arriver aux observations suivantes:

1. de façon générale, les anglophones s'auto-évaluent mieux en langue maternelle et en langue seconde (production et compréhension) que les francophones. Parmi les francophones, il y a des différences d'auto-évaluation entre ceux de Montréal et ceux de la région de Rimouski: en ce qui concerne la langue maternelle, les montréalais se jugent de façon plus semblable aux anglophones que ne le font les rimouskois, cette constatation se vérifiant également au niveau de l'auto-évaluation en langue seconde. Cette observation a pour conséquence que les élèves des deux groupes culturels participant aux échanges intra région sont plus semblables entre eux que ne le sont ceux

participant aux échanges impliquant deux régions différentes, soit les échanges indirects et inter région.

2. En ce qui concerne les contacts avec les membres de l'autre groupe culturel, nous retrouvons que ceux-ci sont également plus fréquents chez les anglophones que chez les francophones et que les groupes intra région sont plus semblables entre eux.

3. En ce qui concerne l'utilisation des médias, les élèves francophones regardent plus souvent la télévision en langue seconde que ne le font les anglophones et les élèves francophones de Montréal sont ceux qui écoutent le plus souvent la radio en langue seconde. Par contre, en ce qui concerne les lectures en langue seconde, ce sont les anglophones qui semblent en faire le plus.

4. Quant aux différences d'âge, c'est surtout chez les francophones du primaire que l'on retrouve le moins d'exposition à la langue seconde.

2.2 Désir de participer à une activité

Avant le début des activités, les élèves ont répondu au questionnaire PTS qui allait servir à apparier les élèves quant à leur désir de participation à une activité; les questions portaient sur des activités soit avec des élèves du même groupe culturel, soit avec des élèves de l'autre groupe culturel. Le Tableau 20 donne les F_s significatifs et les niveaux de signification pour les analyses de variance effectuées sur ces huit questions.

Si lors du pré-test sélection les élèves d'une classe exprimaient peu de désir de participer à une activité d'échange, cette classe était éliminée de l'échantillon possible. Ceci nous a permis d'obtenir des groupes d'élèves qui exprimaient un désir relativement élevé de participer à un échange et de rencontrer des membres de l'autre groupe culturel. Les moyennes des réponses qui sont ressorties de ce pré-test sont respectivement égales à 1,85, 2,04, 2,0046 et 1,81 pour le désir de participation à un échange avec des membres de son propre groupe culturel et 1,841, 2,06, 2,03, 1,92 pour la participation avec des membres de l'autre groupe culturel. Il semble donc que les élèves inclus

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
T3 (ECHANGE)	F	4,781*							
	P	0.009							
A2 (CLASSE)	F							6,905	
	P							0.009	
A3 (GROUPE)	F	124,780		96,573		116,806	73,038		4,042
	P	0.000		0.000		0.000	0.000		0.045
A6 (SEXE)	F	10,213		6,401		6,877			
	P	0.002		0.012		0.009			
T3 X A2	F	6,429	3,138	5,824		3,382	7,482		9,301
	P	0.002	0.044	0.003		0.022	0.001		0.000
T3 X A3	F	3,594			3,628	7,272		4,308	
	P	0.028			0.027	0.001		0.014	
T3 X A6	F								3,841
	P								0.022
A2 X A3	F	7,226							
	P	0.007							
A2 X A6	F								
	P								
A3 X A6	F		4,452						
	P		0.035						
T3 X A2 X A3	F								
	P							3,530	
T3 X A2 X A6	F	2,876						0.030	
	P	(0.058)							
T3 X A3 X A6	F								
	P								
A2 X A3 X A6	F								
	P								
T3 X A2 X A3 X A6	F								
	P								
Nbre de cas		439	439	439	439	439	439	439	439
Nbre manquants		6	7	6	6	7	7	8	12

Tableau 20: F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de variance sur les questions portant sur le désir de participer à des activités d'échange.

* Le groupe des échanges indirects est significativement différent des deux autres à partir du test Newman-Keuls ($p < .05$).

dans l'expérience avaient tous exprimé un très fort désir de participation ainsi qu'un désir de rencontrer des membres de l'autre groupe culturel.

2.2.1 Désir de participer à une activité avec des membres de l'autre groupe culturel

Il semble que ce soit seulement à la question 1 que plusieurs différences significatives soient apparues entre les différents sous-groupes. Nous renvoyons au Tableau 20 pour les détails de ces effets. D'une façon générale, il semble apparaître que les francophones expriment un désir plus grand de rencontrer des membres de l'autre groupe culturel que ne le font les anglophones ($F = 124,780$, $p < .000$; $F = 96,573$, $p < .000$; $F = 116,806$, $p < .000$; $F = 73,038$, $p < .000$ pour les quatre questions respectivement) ($\bar{m} = 1,3966$, $\bar{m} = 1,6118$, $\bar{m} = 1,5612$ et $\bar{m} = 1,5148$ pour les francophones; $\bar{m} = 2,4264$, $\bar{m} = 2,5868$, $\bar{m} = 2,6071$ et $\bar{m} = 2,4031$ pour les anglophones respectivement). Les filles expriment systématiquement un désir plus grand de participation que les garçons ($F = 10,213$, $p < .002$; $F = 6,401$, $p < .012$, $F = 6,877$, $p < .009$) ($\bar{m} = 1,8545$, $\bar{m} = 1,6652$ et $\bar{m} = 1,8824$ pour les filles; $\bar{m} = 2,2207$, $\bar{m} = 2,0704$ et $\bar{m} = 2,2347$ pour les garçons respectivement). Enfin il semble d'après l'interaction entre le type d'échange et l'âge que les élèves du secondaire ont exprimé un désir plus grand que les élèves du primaire, sauf en ce qui concerne les élèves du secondaire participant au type d'échange indirect. Ceci est le cas pour les quatre questions relatives à l'autre groupe culturel.

2.2.2 Désir de participer à une activité avec des membres du même groupe culturel

De l'analyse des résultats aux questions portant sur le désir de participation à une activité d'échange avec des membres de son propre groupe culturel, il semble qu'aucun groupe n'ait répondu de façon systématiquement différente aux quatre questions. Cet ensemble de questions a été introduit afin de vérifier si un éventuel refus de participer pourrait être attribué à la composition culturelle du groupe plutôt qu'à l'échange lui-même. Ainsi, si un élève refusait de participer à un échange aussi bien avec des membres de l'autre groupe culturel, ce refus pouvait être attribué à l'échange lui-même, alors que si au contraire il manifestait un fort désir de participer avec des membres de son groupe culturel mais refusait la participation avec des membres de l'autre groupe

culturel, ou vice-versa, ce résultat pouvait plutôt être attribué à la composition culturelle des groupes participants. De l'étude précédente il semble évident que la composition culturelle joue un rôle pertinent quant à l'effet de l'échange sur les attitudes. Il nous semblait donc important d'inclure dans la présente étude des élèves qui étaient au départ favorables et à l'échange lui-même et à la réalisation de cet échange avec des membres de l'autre groupe culturel. Le présent échantillon semble correspondre à cette double exigence.

Avec les résultats obtenus à ce pré-test, nous avons jugé les différents groupes suffisamment comparables pour les apparier et les comparer entre eux. Toutefois, par mesure de précaution, nous avons autant que possible amené des corrections de groupe sous la forme d'analyses de covariance lorsque des questions identiques étaient présentes sous forme de pré-test et de post-test. Ceci est notamment le cas pour les mesures d'attitudes et de motivation. Rappelons que l'analyse de covariance est une technique statistique qui permet de comparer des groupes qui sont initialement différents.

2.3 Résultats des mesures socio-psychologiques

Un premier ensemble d'analyse a été fait sur la totalité de l'échantillon, soit 439 sujets en tenant compte des variables groupe (francophones et anglophones), âge (5^e et 6^e primaire et 3^e secondaire) type d'échange (direct intra région, direct inter région et indirect) et sexe de l'élève. Dans cette analyse, nous n'avons pas tenu compte du fait que les élèves pouvaient ou non décider du contenu de l'échange (variable décision: groupes démocratiques et groupes non-démocratiques). Ceci est dû au fait que cette variable n'a pas été contrôlée pour tous les groupes inclus dans la présente étude; cette variable sera traitée ultérieurement dans des analyses séparées.

2.3.1 Echelles d'attitudes et de motivation

Le questionnaire portant sur les échelles d'attitudes et de motivation a été passé deux fois à tous les élèves, soit avant que l'échange ait lieu et après que l'échange ait eu lieu. Les périodes de passation du questionnaire correspondaient à des moments différents de l'année scolaire, c'est-à-dire début de l'année scolaire ou début du trimestre d'hiver pour le pré-test et en fin des trimestres correspondants pour les post-tests.

Il faut noter que pour trois des quatre échelles considérées, soit la motivation intégrative, la motivation instrumentale et l'attitude envers l'autre groupe culturel, les élèves ont exprimé des motivations et une attitude très positive au pré- et au post-test. Pour la quatrième échelle qui portait sur l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde, les élèves se situaient légèrement au-dessus du point neutre.

2.3.1.1 Résultats des analyses de covariance

Des analyses de covariance utilisant le pré-test comme covariant ont été utilisés sur les quatre échelles. Ce traitement statistique nous a permis de comparer les réponses au post-test en introduisant un facteur correctif qui rendait les groupes comparables quant à leurs résultats au pré-test. Le Tableau 21 donne les F_s significatifs et les niveaux de signification pour ces analyses. De ce tableau il ressort que les groupes ayant participé aux trois types d'échange ont des attitudes significativement différentes envers l'apprentissage de la langue seconde (échelle E_{14}) ($F = 11,733$, $p < .000$). Le test Newman-Keuls indique que c'est le groupe direct inter ($\bar{m} = 20,4696$) qui a des attitudes plus favorables que les indirects ($\bar{m} = 23,2516$) et que les directs intra ($\bar{m} = 24,6974$). Ce schéma se répète à l'échelle de motivation intégrative (échelle E_{11}) mais à un seuil de signification moindre ($p < .053$). Pour les autres échelles, l'effet du type d'échange n'apparaît qu'en interaction. L'âge en tant qu'effet principal, est apparu comme significatif à deux échelles, notamment l'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel (E_{13}, $F = 12,823$, $p < .000$) et l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde (E_{14}, $F = 6,535$, $p < .011$). Dans ces deux cas, les élèves du secondaire ($\bar{m} = 22,9423$ et $\bar{m} = 31,5829$) ont manifesté une attitude plus positive que les élèves du primaire ($\bar{m} = 23,1163$ et $\bar{m} = 32,0704$) au post-test. Il est à noter que lors du pré-test, ce sont les élèves du primaire qui avaient manifesté les attitudes les plus positives. Il semble donc que les types d'échanges que nous avons analysés ici ont des effets différents suivant l'âge des élèves impliqués. Nous reviendrons sur ce point lors des conclusions.

En ce qui concerne les différences entre les francophones et les anglophones, celles-ci sont apparues significatives à trois des quatre échelles, soit la motivation intégrative ($F = 4,645$, $p < .032$), la motivation instrumentale ($F = 19,115$, $p < .000$) et l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde ($F = 11,077$, $p < .001$). Pour la motivation intégrative et l'attitude envers

		E11	E12	E13	E14
COVARIANTS		E1	E2	E3	E4
	F	225.588	874.146	253.782	139.773
	p	0.000	0.0	0.000	0.000
T3 (ECHANGE)	F	(2.962) *			11.733 *
	p	(0.053)			0.000
A2 (CLASSE)	F			12.823	6.535
	p			0.000	0.011
A3 (GROUPE)	F	4.645	19.115		11.077
	p	0.032	0.000		0.001
A6 (SEXE)	F	(3.612)			
	p	(0.058)			
T3 X A2	F	4.672			
	p	0.010			
T3 X A3	F	5.214			
	p	0.006			
T3 X A6	F			3.417	(2.879)
	p			0.034	(0.057)
A2 X A3	F	7.376			4.979
	p	0.007			0.026
A2 X A6	F				
	p				
A3 X A6	F				
	p				
T3 X A2 X A3	F		5.591		4.386
	p		0.004		0.013
T3 X A2 X A6	F				
	p				
T3 X A3 X A6	F				
	p				
A2 X A3 X A6	F				
	p				
T3 X A2 X A3 X A6	F				
	p				
NBRE DE CAS →		439	439	439	439
NBRE DE MANQUANTS→					

* Le test Newman-Keuls démontre que le groupe direct-inter est significativement différent des deux autres ($p < .05$).

Tableau 2: F_s significatifs et niveaux de signification pour les analyses de covariance sur les échelles d'attitudes et de motivation.

l'apprentissage de la langue seconde, ce sont les francophones ($\bar{m}=6,3856$, $\bar{m}=30,9739$ respectivement) qui ont répondu plus favorablement que les anglophones ($\bar{m}=7,9347$ et $\bar{m}=32,8402$ respectivement). Par contre, en ce qui concerne la motivation instrumentale, les anglophones ($\bar{m}=7,4949$) ont exprimé une motivation plus élevée que les francophones ($\bar{m}=8,2137$). Ces divers effets principaux sont toutefois nuancés par des doubles et des triples interactions.

L'interaction entre type d'échange et âge à l'échelle de motivation intégrative ($F=4,672$, $p<.010$) démontre que la tendance générale observée précédemment, notamment que les échanges directs inter régions auraient un effet plus positif que les deux autres types d'échange, se vérifie surtout avec des groupes du secondaire. En effet, alors que pour tous les échanges au primaire ainsi que pour les échanges direct intra et indirects au secondaire la motivation intégrative a tendance soit à rester stable, soit à diminuer très légèrement, pour les échanges directs inter régions elle augmente au contraire. Cette interaction est décrite à la Figure 25. L'interaction entre l'échange et le groupe culturel décrite à la Figure 26 ($F=5,214$, $p<.006$) indique que les réponses des élèves dans les échanges inter et intra sont relativement semblables chez les francophones et les anglophones, alors qu'au contraire, pour les échanges indirects, les anglophones ont exprimé une motivation intégrative relativement diminuée, quoique toujours positive, au post-test.

En ce qui concerne la motivation instrumentale, l'interaction échange x âge x groupe décrite à la Figure 27 ($F=5,591$, $p<.004$) indique que chez les élèves du primaire, qu'ils soient francophones ou anglophones, ce sont les élèves des échanges direct intra région qui ont exprimé une motivation plus faible. Cette régularité ne se répète pas dans les groupes du secondaire lesquels manifestent un comportement aussi varié qu'il y a de groupes. Il faut noter ici que ce sont les élèves qui ont répondu le moins favorablement au pré-test qui ont maintenu les réponses les plus stables lors du post-test et que d'une façon générale les anglophones du secondaire ont exprimé une motivation instrumentale plus grande que les francophones.

L'interaction significative entre l'échange et le groupe ($F=4,884$, $p<.008$) à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel démontre que l'effet de l'échange agit différemment chez les francophones et chez les anglo-

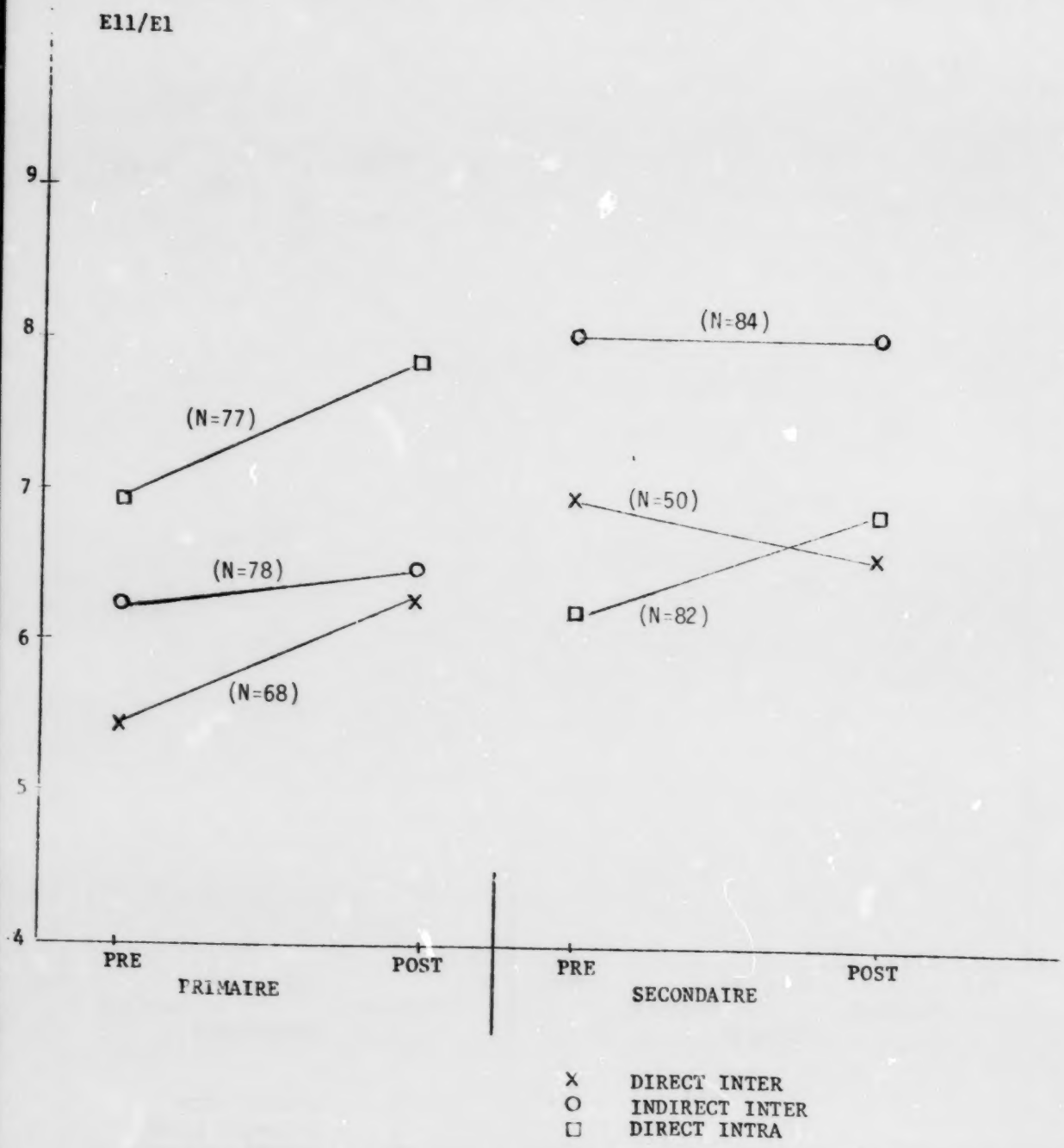


Figure 25: Interaction échange X âge à l'échelle de motivation intégrative.

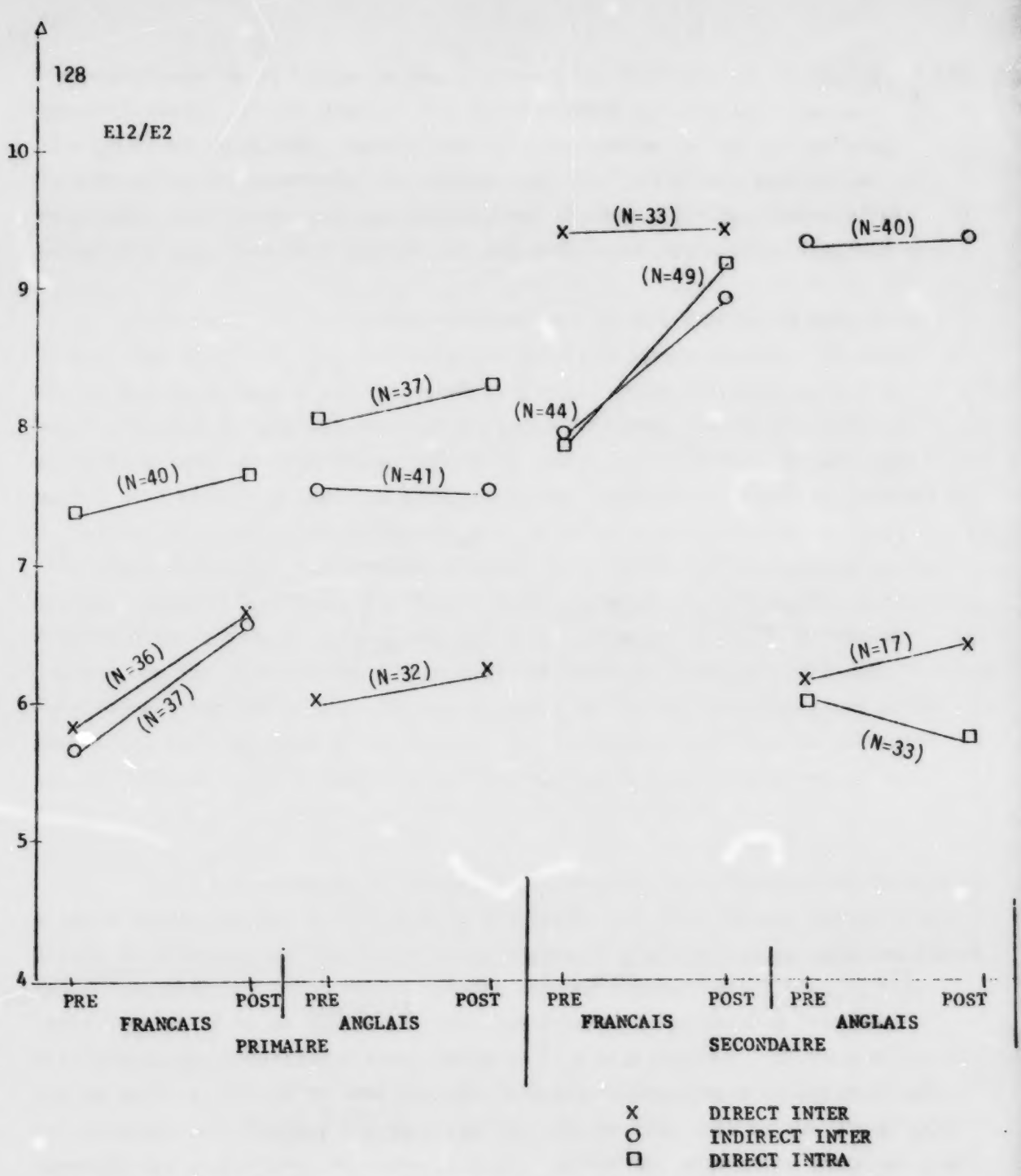


Figure 26: Interaction échange X âge X groupe à l'échelle de motivation instrumentale.

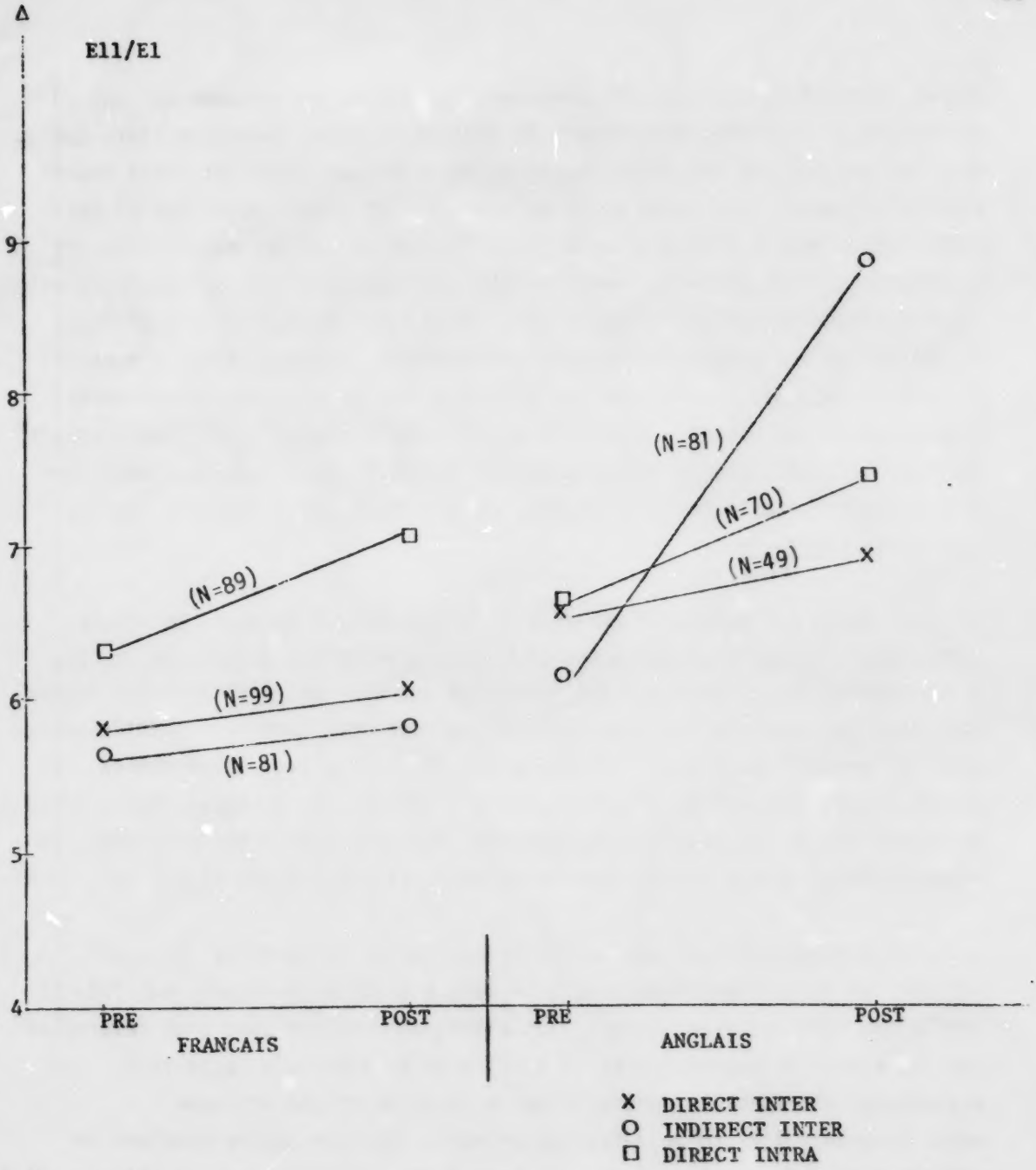


Figure 27: Interaction échange X groupe à l'échelle de motivation intégrative.

phones. En effet, chez les francophones, les élèves des groupes qui ont eu des échanges intra région expriment l'attitude la moins favorable alors que chez les anglophones les élèves ayant eu des échanges inter et intra région sont relativement semblables entre eux; il faut toutefois noter que si les élèves des échanges indirects sont moins favorables que les autres chez les anglophones, ils avaient au départ exprimé des attitudes qui se rapprochaient d'une attitude neutre (voir Figure 28). Pour la même échelle il semble que les filles et les garçons réagissent différemment aux mêmes types d'échanges ($F = 3{,}417$, $p < .034$). Alors que les filles et les garçons réagissent moins favorablement aux échanges intra région, il semble que les filles participant aux échanges inter région et aux échanges indirects ont tendance à améliorer ou à maintenir stable leurs attitudes, ce qui n'est pas le cas pour les garçons (voir Figure 29).

Quant à l'échelle d'attitude envers la langue seconde, la triple interaction échange x groupe x âge ($F = 4{,}386$, $p < .013$) nous indique que les comportements des groupes qui ont participé aux échanges directs inter région sont ceux qui semblent les plus stables, ce indépendamment des caractéristiques des groupes concernés. Il semble que chez les élèves francophones, les échanges indirects ont eu un effet plus positif que les échanges direct intra ce qui n'est pas le cas chez les anglophones; pour ces deux types d'échange, la composition du groupe semble être un facteur pertinent (voir Figure 30).

A deux échelles, soit celle de motivation intégrative ($F = 7{,}376$, $p < .007$) et celle d'attitude envers la langue seconde ($F = 4{,}979$, $p < .026$) il semble que chez les francophones, les élèves du primaire sont plus favorables que les élèves du secondaire et ce aussi bien au pré- qu'au post-test. Les anglophones expriment au contraire une motivation et une attitude moins favorable lors du post-test au primaire mais par contre semblent se comporter plus favorablement lors du post-test au secondaire (voir Figures 31-32).

2.3.1.2 Résumé des résultats aux mesures d'attitudes et de motivation

Il semble que pour les quatre échelles de motivation et d'attitudes mesurées, nous pouvons faire les observations suivantes:

1. tous les groupes utilisés dans la présente étude ont exprimé des attitudes

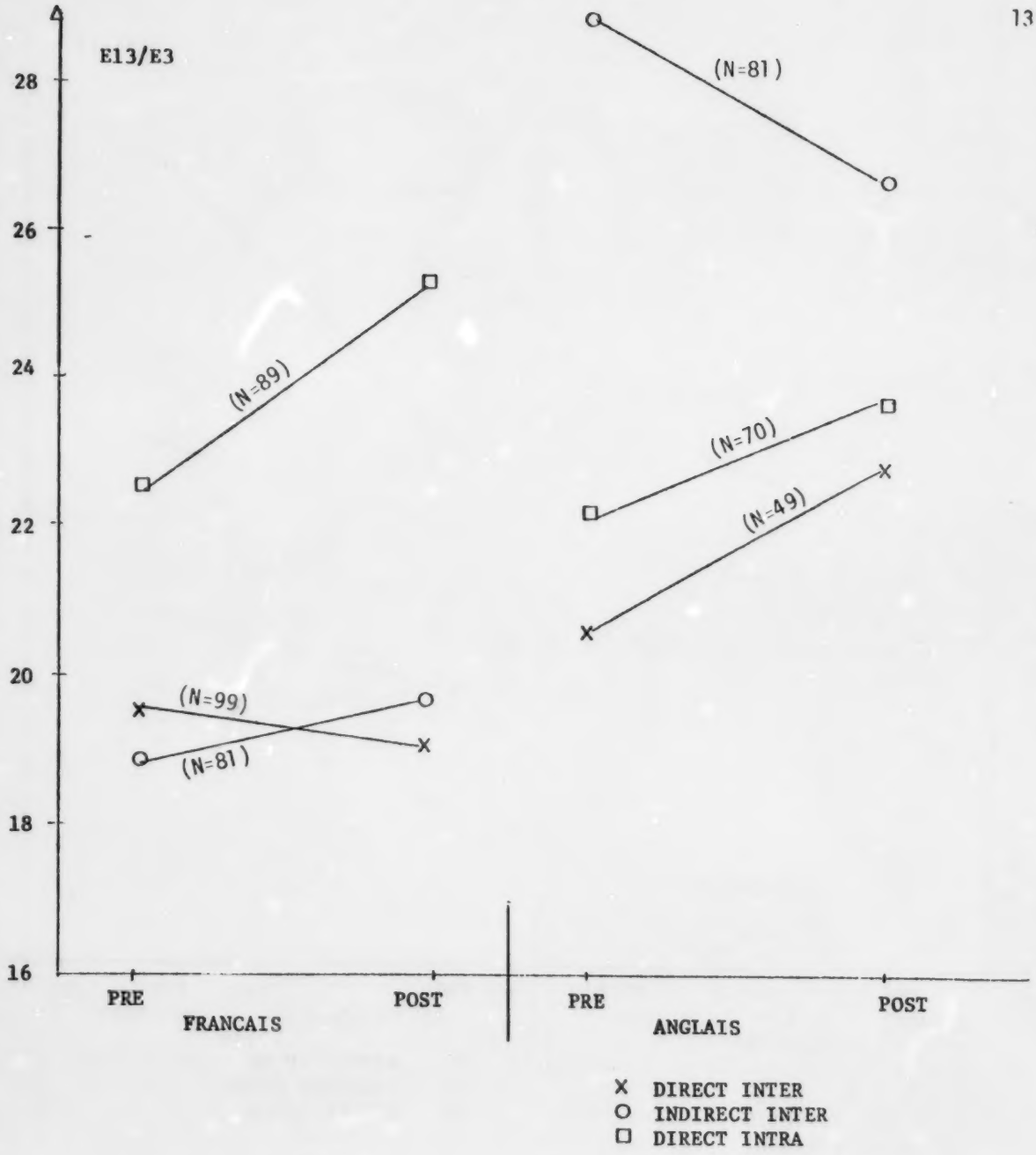


Figure 28: Interaction échange X groupe à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel.

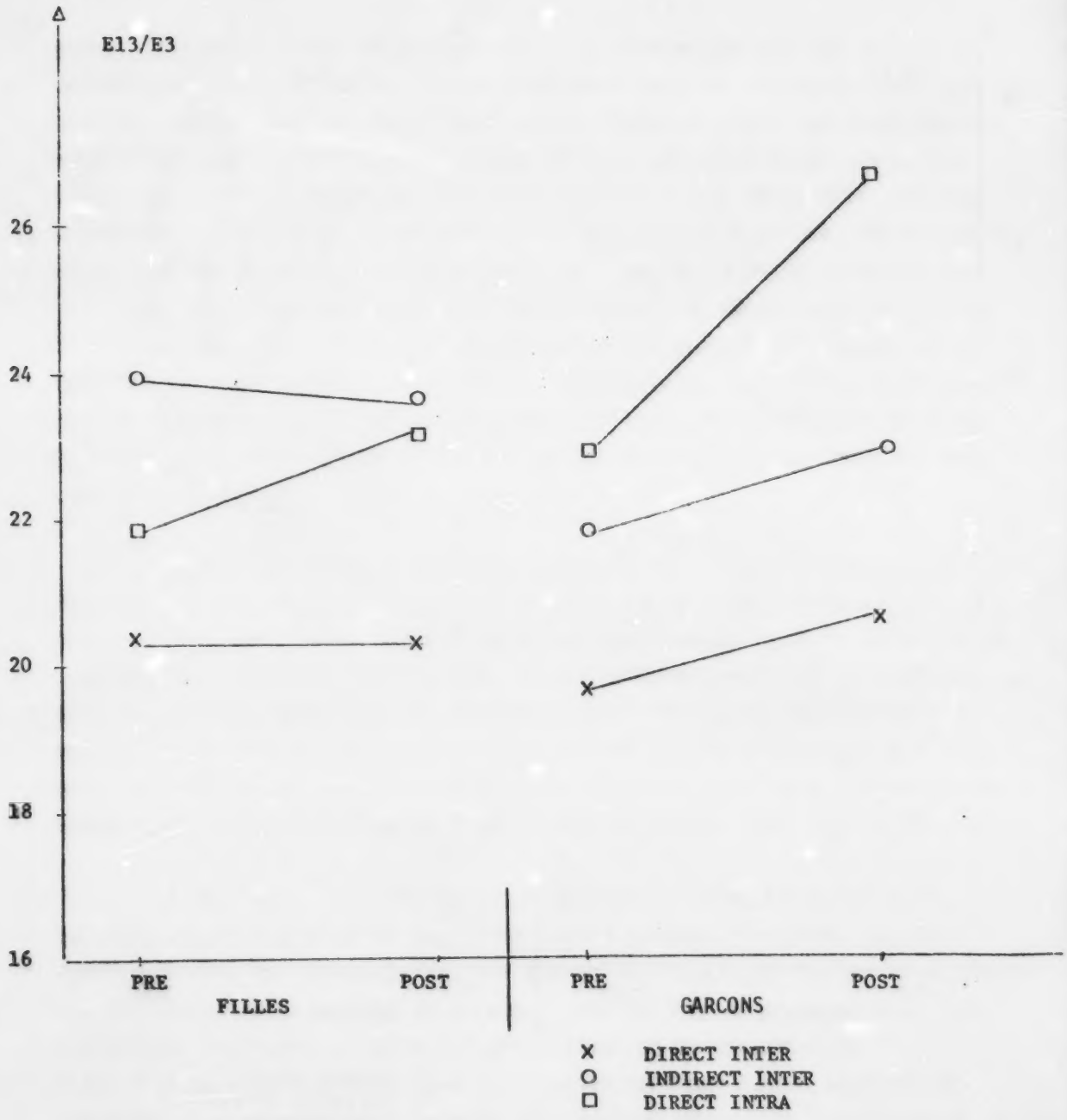


Figure 29 : Interaction échange X sexe à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel.

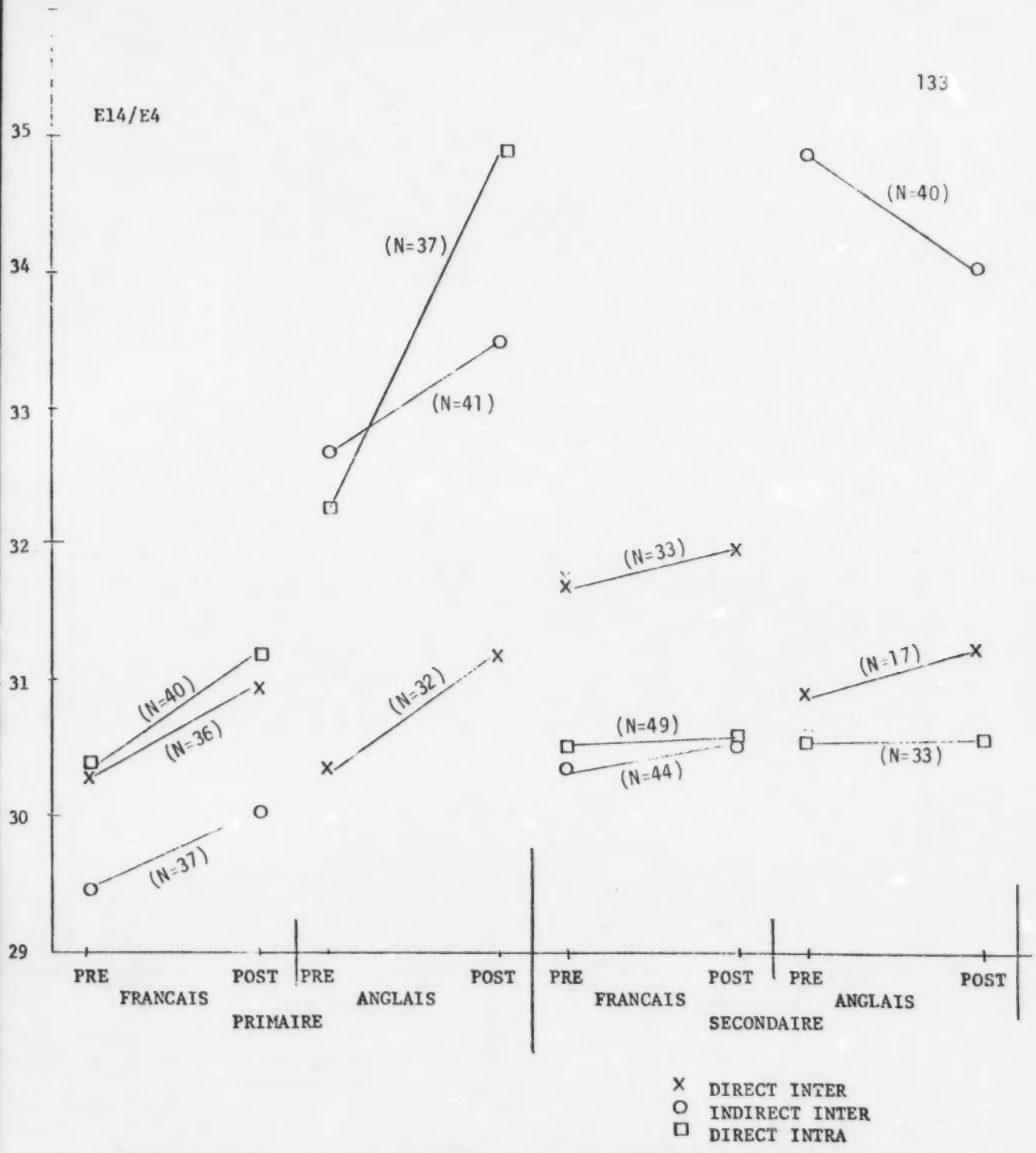


Figure 30: Interaction échange X groupe X âge à l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde.

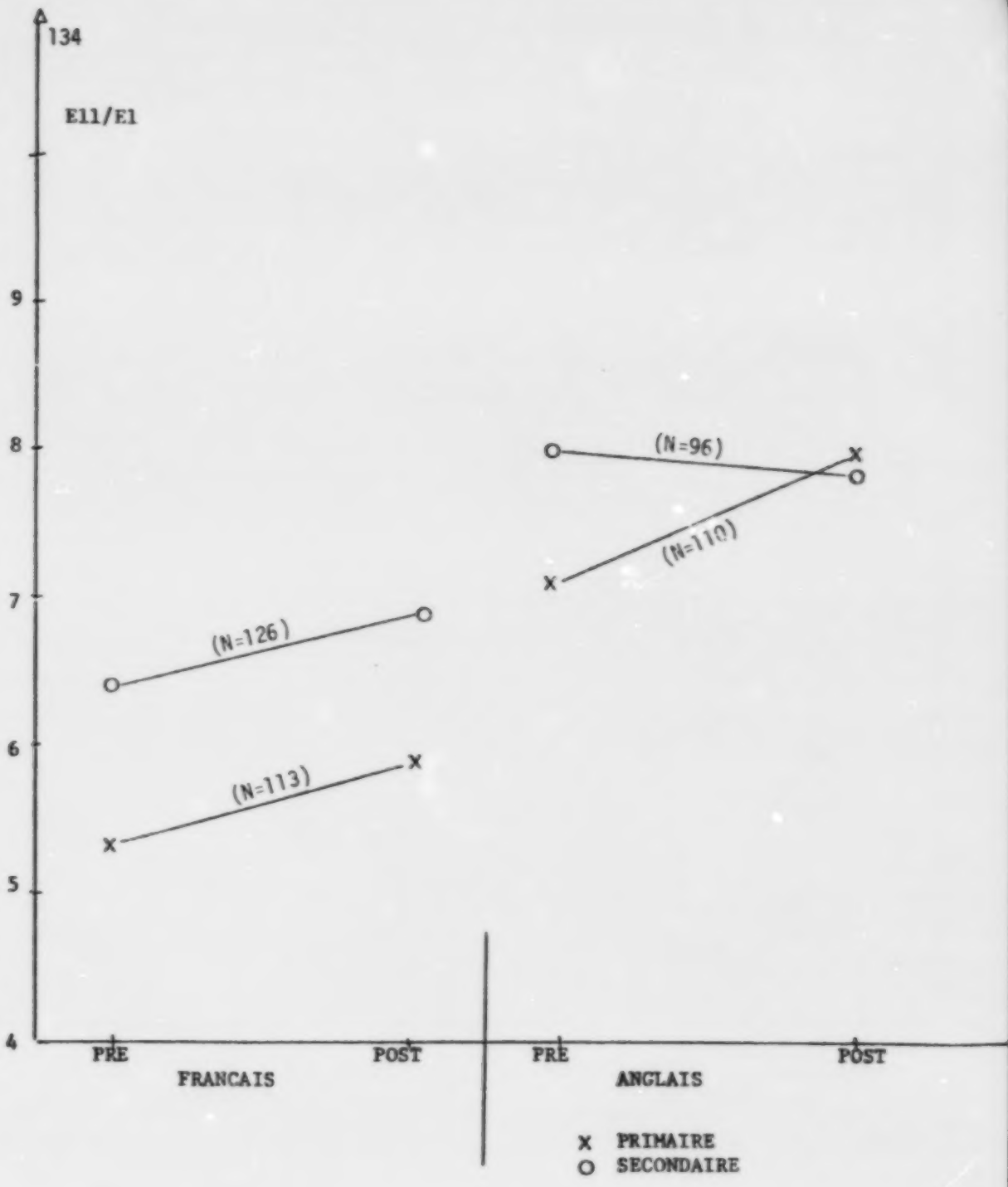


Figure 31: Interaction groupe X âge à l'échelle de motivation intégrative.

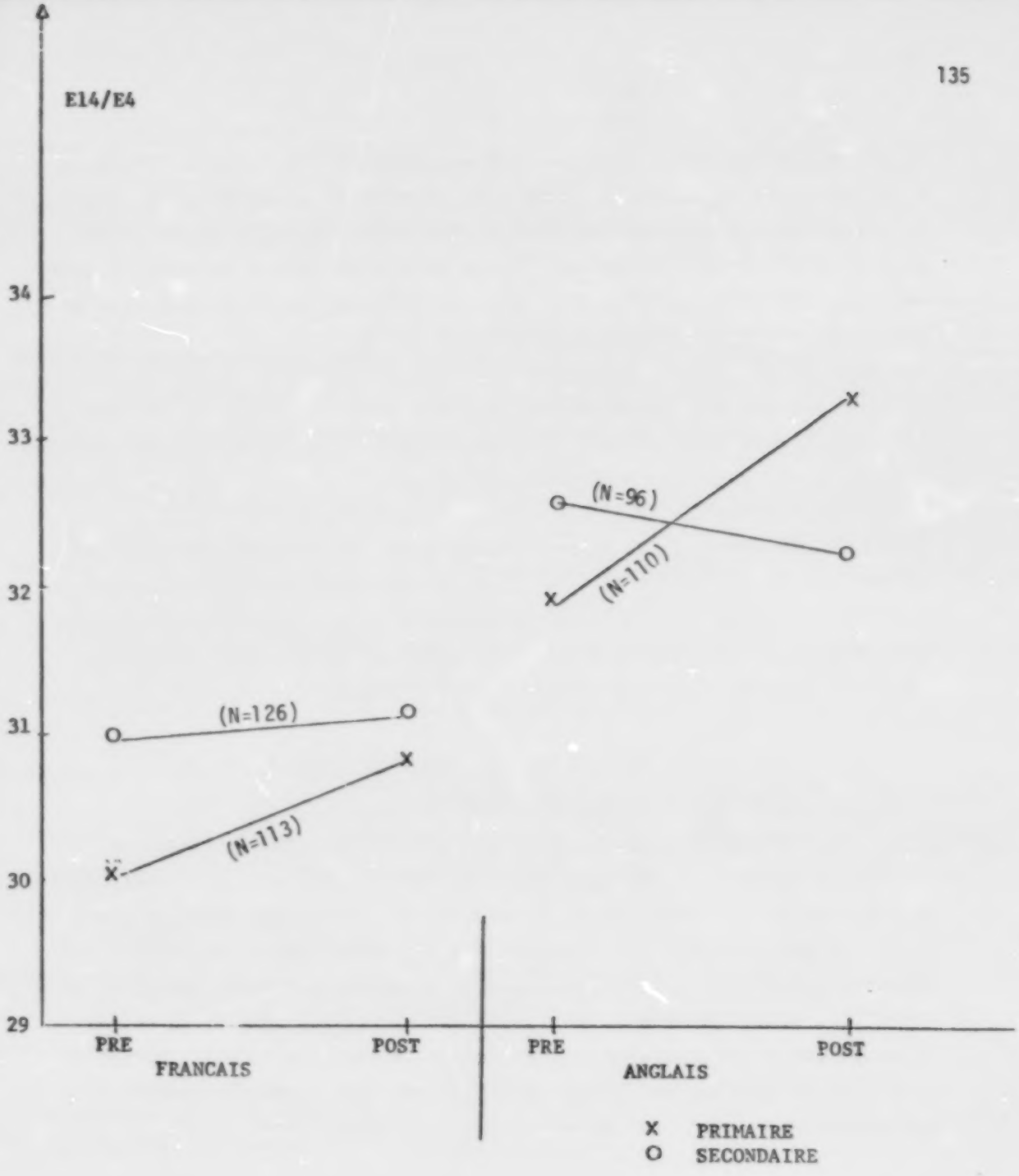


Figure 32: Interaction groupe X âge à l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde.

et des motivations très positives à l'exception de l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde qui se situait autour du point neutre. Ceci implique que pour les échelles de motivations intégrative et instrumentale et d'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel un gain entre le pré- et le post-test est plus difficilement observable et l'on peut donc fort bien avoir affaire à un effet de pallier.

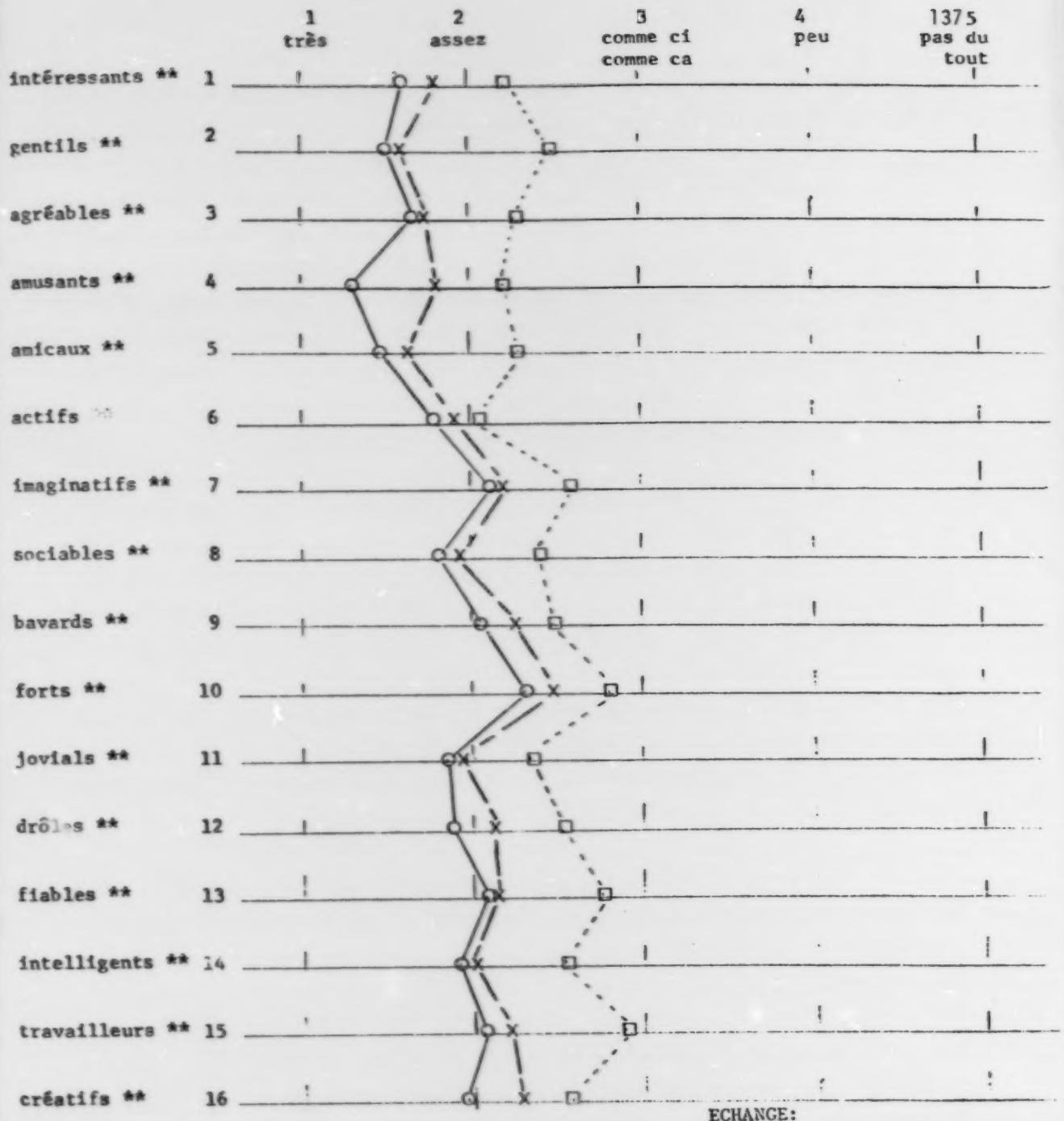
2. S'il y a des différences entre les trois types d'échange ce sont les échanges directs inter régions qui apparaissent comme les plus stables compte tenu de la variation des différents groupes.

3. Il semble que chez les élèves francophones, les échanges intra région donnent les effets les moins favorables ce qui n'est pas toujours le cas chez les anglophones. Les échanges intra région et les échanges indirects sont donc plus susceptibles d'avoir des effets différents lorsqu'ils sont effectués par des groupes de composition différente.

2.3.2 Analyses de variance sur les échelles d'évaluation de la personnalité des co-participants

Lors du post-test, nous avons demandé aux différents groupes d'élèves d'évaluer sur une échelle à cinq points seize traits de personnalité de leurs co-participants. Tout d'abord, il faut noter que pour les seize traits de personnalité, les jugements ont été relativement favorables, les moyennes variant entre 1,8393 et 2,5761. Au milieu des seize traits de personnalité, soit l'échelle 9, le trait à évaluer bavard pouvait ne pas avoir la même connotation positive que les autres traits. Ceci nous a permis de contrôler le fait que les élèves ne répondaient pas n'importe comment à ce questionnaire.

Les élèves participant aux différents types d'échanges ont répondu différemment à quinze des seize échelles de personnalité. L'effet de l'échange n'est pas apparu significatif au seul trait actif. Pour tous les autres traits, à l'exception du trait bavard, les participants aux échanges intra région ont répondu moins favorablement que les élèves des deux autres types d'échange. La figure 33 donne les profils de réponses pour les trois groupes



** La double astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .01.

Figure 33: Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les trois types d'échanges.

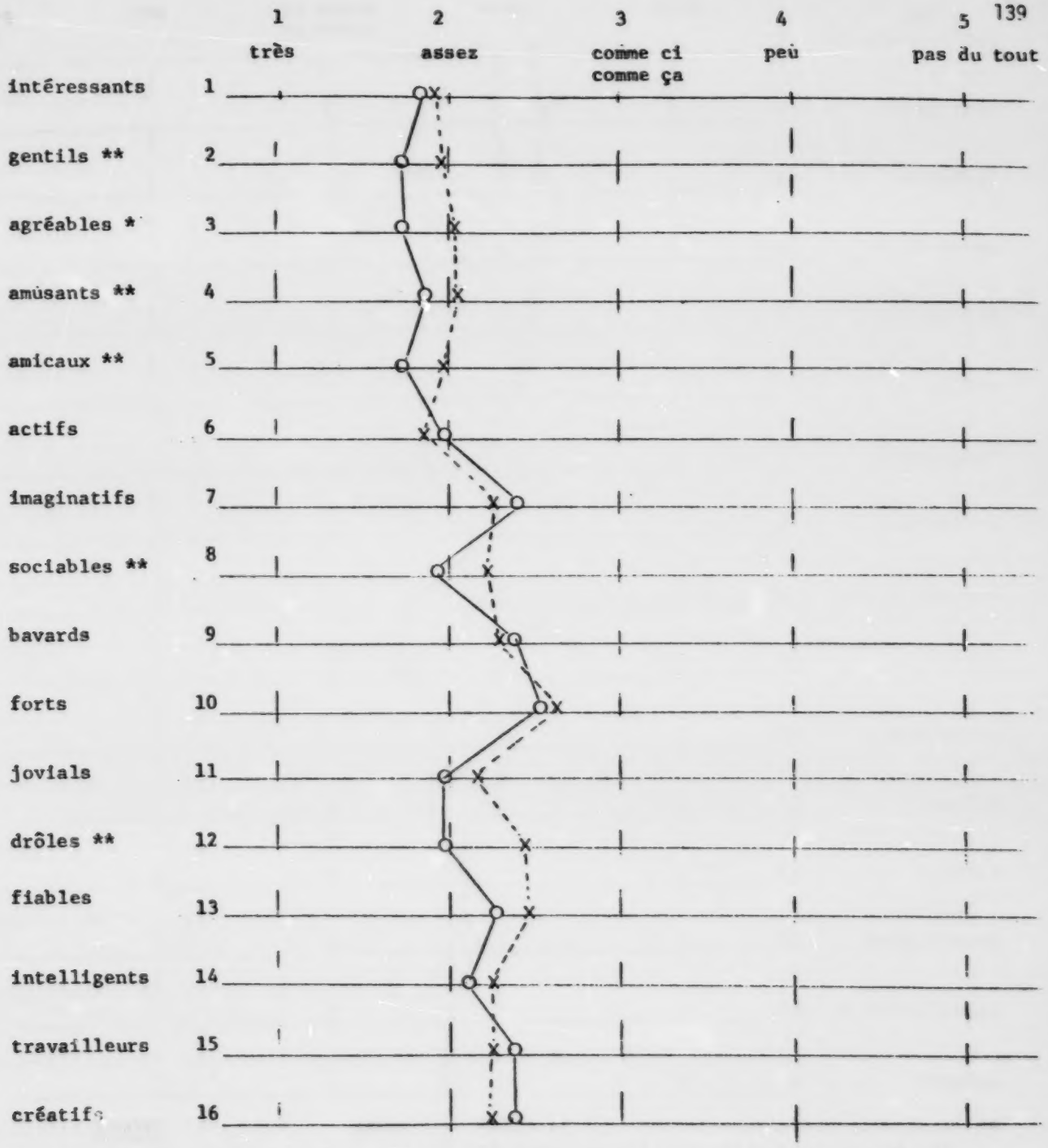
et démontre qu'il semble clair que ce soit les élèves du groupe direct intra région qui se distinguent des deux autres.

En ce qui a trait à l'âge, la personnalité des co-participants a été évaluée plus positivement par les élèves du secondaire pour les traits gentils ($F = 11,812$, $p < .001$), agréables ($F = 6,059$, $p < .014$), amusants ($F = 7,512$, $p < .006$), amicaux ($F = 13,429$, $p < .000$), sociables ($F = 9,374$, $p < .002$) et drôles ($F = 13,422$, $p < .000$). Les enfants du primaire n'ont jugé significativement les co-participants plus favorablement que ceux du secondaire sur aucun des seize traits. Il est à remarquer que les caractéristiques jugées plus favorablement par les élèves du secondaire ont trait aux relations sociales (voir Figure 34).

La Figure 35 décrit le profil d'évaluation pour les francophones et pour les anglophones. De façon générale, ce sont les francophones qui ont tendance à évaluer plus favorablement les co-participants; toutefois, cette tendance s'est avérée significative pour six des seize traits seulement, soit intéressants ($F = 10,744$, $p < .001$), gentils ($F = 7,542$, $p < .006$), amusants ($F = 16,262$, $p < .000$), jovials ($F = 16,544$, $p < .000$), drôles ($F = 6,450$, $p < .001$) et travailleurs ($F = 3,863$, $p < .050$). En ce qui concerne le trait bavard celui-ci a été jugé moins favorablement par les francophones ($F = 12,390$, $p < .000$). Cette inversion est semblable à celle retrouvée au niveau des types d'échange et semble donc conforme au rôle de contrôle conféré à cette échelle.

Le facteur sexe n'est apparu significatif qu'à deux des seize traits, soit pour le trait jovials ($F = 4,824$, $p < .029$) et drôles ($F = 5,600$, $p < .018$). Pour ces deux traits, les filles indiquent une évaluation plus favorable que les garçons.

En ce qui concerne l'interaction entre l'échange et l'âge, nous avons trouvé un effet significatif pour tous les traits sauf bavard. La Figure 36 donne le profil des réponses pour les élèves du primaire et du secondaire ayant participé aux trois types d'échanges. Il ressort clairement de cette figure que ce sont les élèves du primaire ayant participé aux échanges intra région qui ont émis les jugements les moins favorables. Pour les traits intéressants, gentils, agréables, amusants, amicaux, actifs, imaginatifs, fiables, intelligents, travailleurs et créatifs, nous trouvons à peu près le profil suivant: chez les élèves

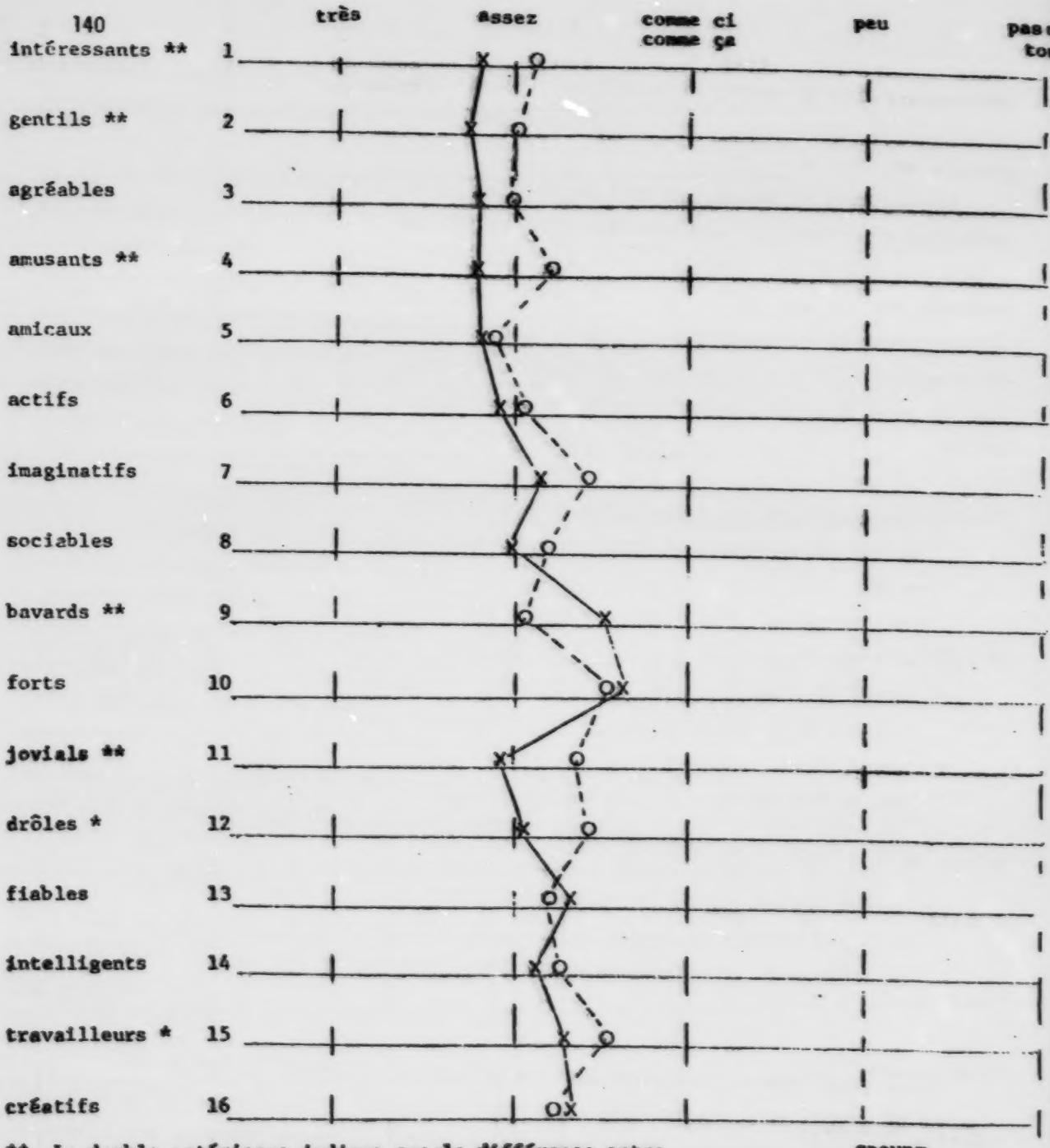


** La double astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .01 .

* La simple astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .05.

Classe X primaire
O secondaire

Figure 34: Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves du primaire et du secondaire.

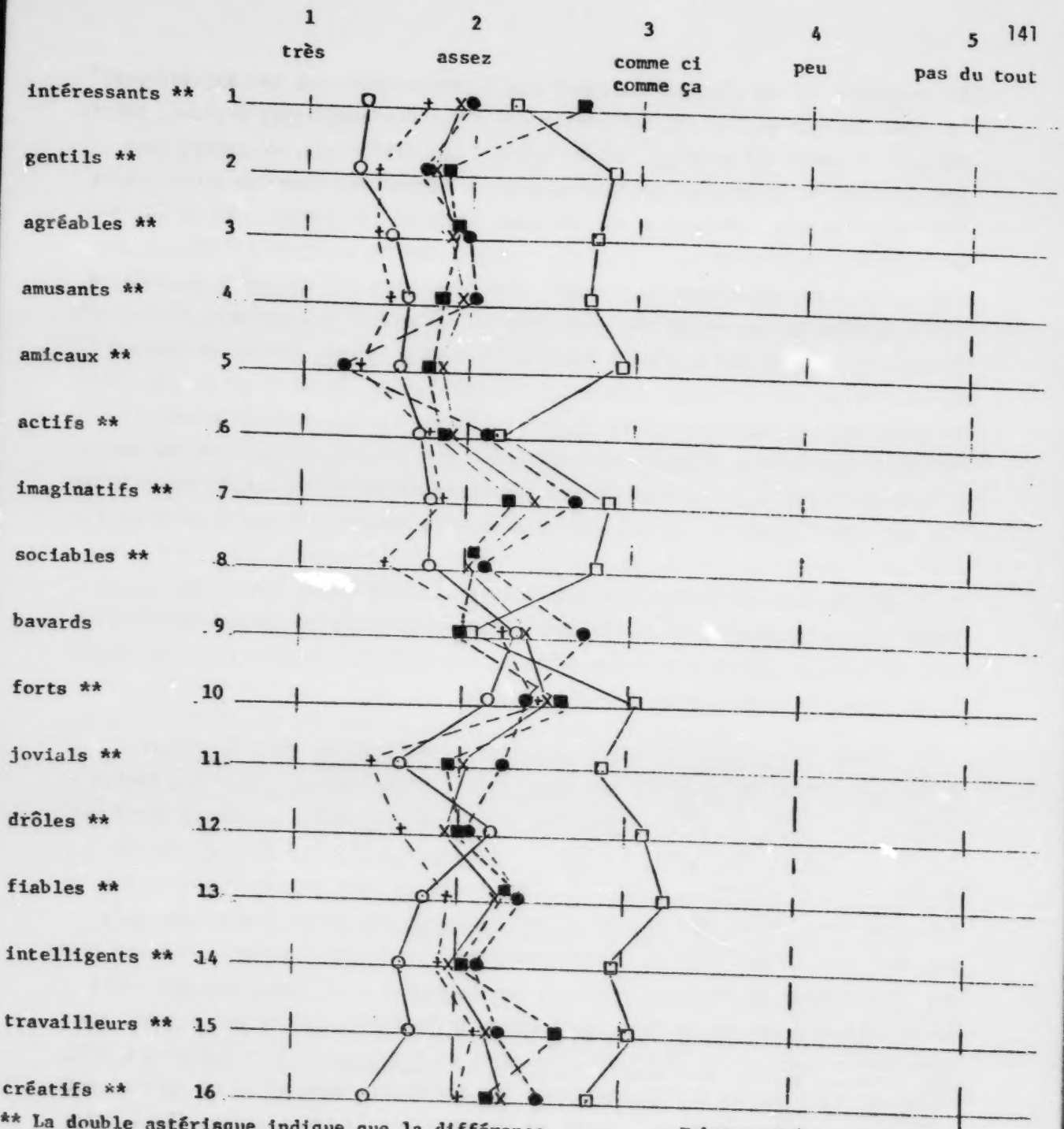


** La double astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .01.

* La simple astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .05.

GROUPE
X Francais
O Anglais

Figure 35 : Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves francophones et anglophones.



** La double astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .01.

Figure 36: Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves du primaire et du secondaire participant aux trois types d'échange.

du primaire, ce sont les participants aux échanges indirects qui ont les vues les plus favorables, suivis des participants aux échanges inter régions, suivis des participants aux échanges intra région. Ces différences de groupe sont généralement moins grandes chez les élèves du secondaire avec les participants aux activités inter régions ayant les vues les plus favorables. En ce qui a trait à la caractéristique sociables, il n'y a pas beaucoup de différence de perception chez les élèves du primaire alors que chez les élèves du secondaire les participants aux activités inter régions ressortent à nouveau comme les plus favorables. En ce qui a trait à la caractéristique forts, les trois groupes du secondaire ont donné des jugements très semblables ce qui n'est pas le cas au primaire. La caractéristique jovial est jugée le plus favorablement par les participants aux échanges indirects, ce aussi bien au primaire qu'au secondaire. Par contre, les élèves du secondaire ayant participé aux échanges inter régions jugent leurs co-participants plus favorablement que ceux qui ont participé aux échanges intra région, ce qui est l'inverse au primaire. Enfin, au trait drôles, les participants aux échanges inter régions se sont jugés mutuellement d'une façon plus favorable aussi bien au primaire qu'au secondaire; ce sont surtout les participants aux échanges intra région du primaire qui voient leurs co-participants comme les moins drôles.

Nous avons retrouvé une interaction significative entre le groupe et le type d'échange pour dix des seize traits d'évaluation. Pour les traits gentils ($F = 4{,}150$, $p < .016$), agréables ($F = 7{,}836$, $p < .000$), sociables ($F = 5{,}044$; $p < .007$), fiables ($F = 3{,}303$; $p < .038$), intelligents ($F = 12{,}836$; $p < .000$) et travailleurs ($F = 7{,}743$; $p < .001$), il semble que ce sont les participants aux échanges intra région qui ont donné les jugements les moins favorables, mais que ceci est surtout vrai du côté francophone; en d'autres termes, les deux groupes francophones de Rimouski émettent des jugements plus favorables sur leurs co-participants que ne le font leurs pairs de Montréal. En ce qui a trait aux caractéristiques actifs ($F = 5{,}220$; $p < .006$) et imaginatifs ($F = 12{,}689$; $p < .000$) celles-ci sont jugées différemment par les différents groupes de co-participants anglophones et francophones. Quant au jugement sur le trait drôles ($F = 4{,}532$; $p < .011$), il semble que ce soit les participants aux échanges inter régions qui la juge le plus favorablement dans les deux groupes. Finalement, les co-participants aux échanges indirects sont jugés également créatifs ($F = 3{,}310$; $p < .038$) par les francophones et par les anglophones alors que les co-participants anglophones aux échanges inter sont jugés plus

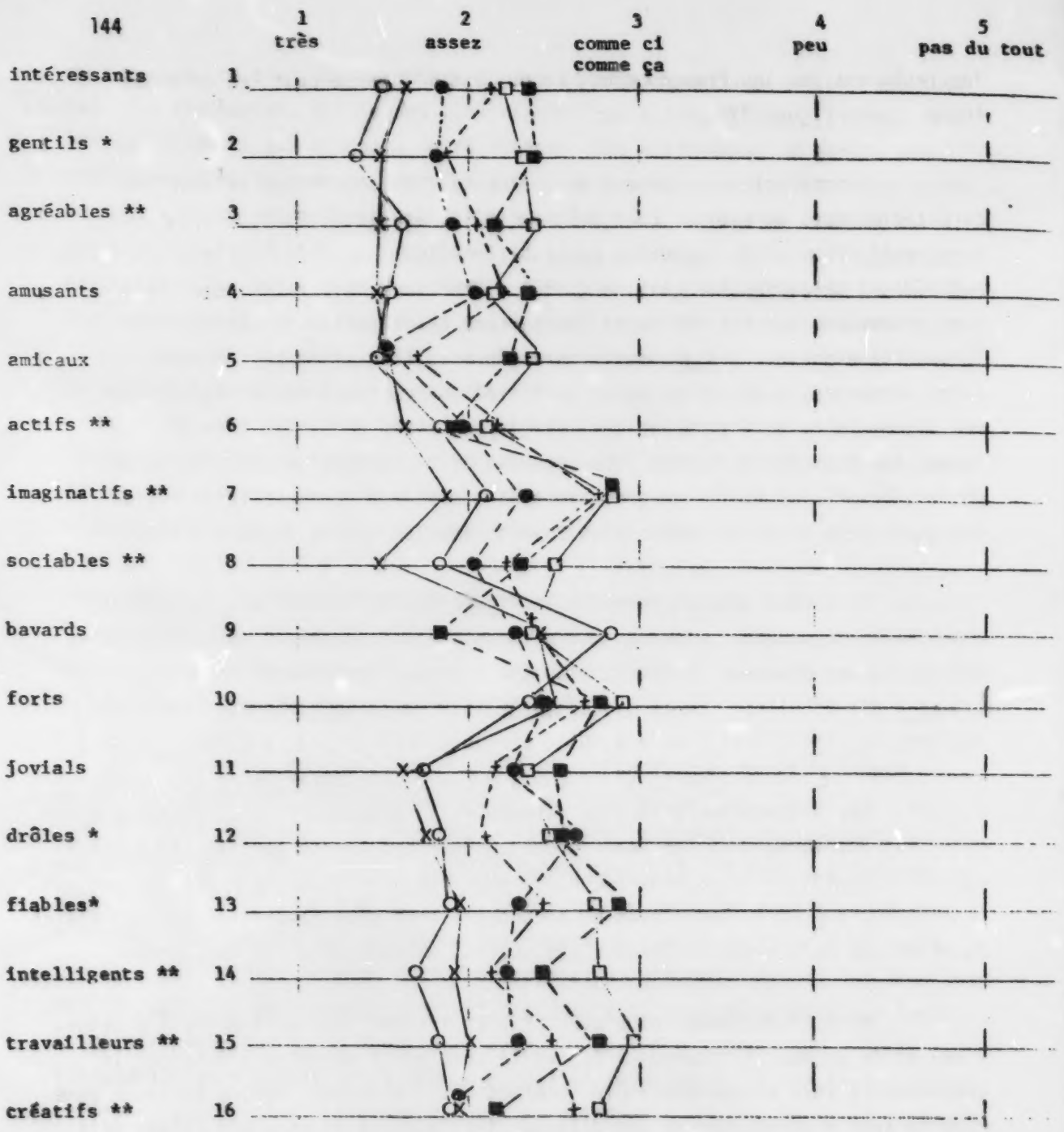
favorablement par les francophones, ce qui est l'inverse pour les échanges intra (voir Figure 37).

L'interaction échange X sexe s'est avérée significative pour les caractéristiques agréables ($F = 3,515$; $p < .031$), amusants ($F = 3,197$; $p < .042$), imaginatifs ($F = 3,013$; $p < .050$), bavards ($F = 4,103$; $p < .017$), jovials ($F = 4,736$; $p < .009$) et créatifs ($F = 3,310$; $p < .038$). Pour tous ces traits, sauf bavards, nous retrouvons que les filles et les garçons ayant participé aux échanges intra région donnent des jugements moins favorables que les participants aux autres échanges. Les filles ayant participé aux échanges inter régions émettent des jugements moins favorables que les garçons alors que c'est l'inverse au niveau des échanges indirects. Le jugement du trait bavards démontre qu'en général les filles et les garçons ayant participé aux échanges intra région ont jugé leurs co-participants plus bavards que les autres groupes d'élèves.

Du profil général décrit à la Figure 38, il ressort que les élèves anglophones du secteur primaire semblent émettre des jugements moins favorables que les autres groupes. L'interaction âge x groupe est apparue comme significative à dix échelles. En ce qui concerne les traits intéressants ($F = 7,194$; $p < .008$), actifs ($F = 11,514$; $p < .001$), sociables ($F = 23,028$; $p < .000$), jovials ($F = 13,743$; $p < .000$), fiables ($F = 13,002$; $p < .000$) et travailleurs ($F = 4,222$; $p < .041$), les anglophones sont plus favorables au secondaire qu'au primaire alors que c'est l'inverse chez les francophones. Pour les traits gentils ($F = 6,526$; $p < .011$), agréables ($F = 6,645$; $p < .010$), amusants ($F = 10,222$; $p < .002$) et amicaux ($F = 12,210$; $p < .001$), les élèves du secondaire sont plus favorables que les élèves du primaire, mais cette différence est surtout marquée chez les anglophones.

Nous avons obtenu plusieurs triples interactions soit entre l'échange, l'âge et le groupe, l'échange, l'âge et le sexe ainsi qu'entre l'échange, le groupe et le sexe et une quadruple interaction. Toutefois, aucune tendance générale ne semble se dégager de ces diverses interactions si ce n'est celles déjà décrites pour les effets simples et les doubles interactions.

En résumé, il semble qu'en ce qui concerne l'évaluation de la personnalité des co-participants, nous puissions dégager les tendances suivantes:

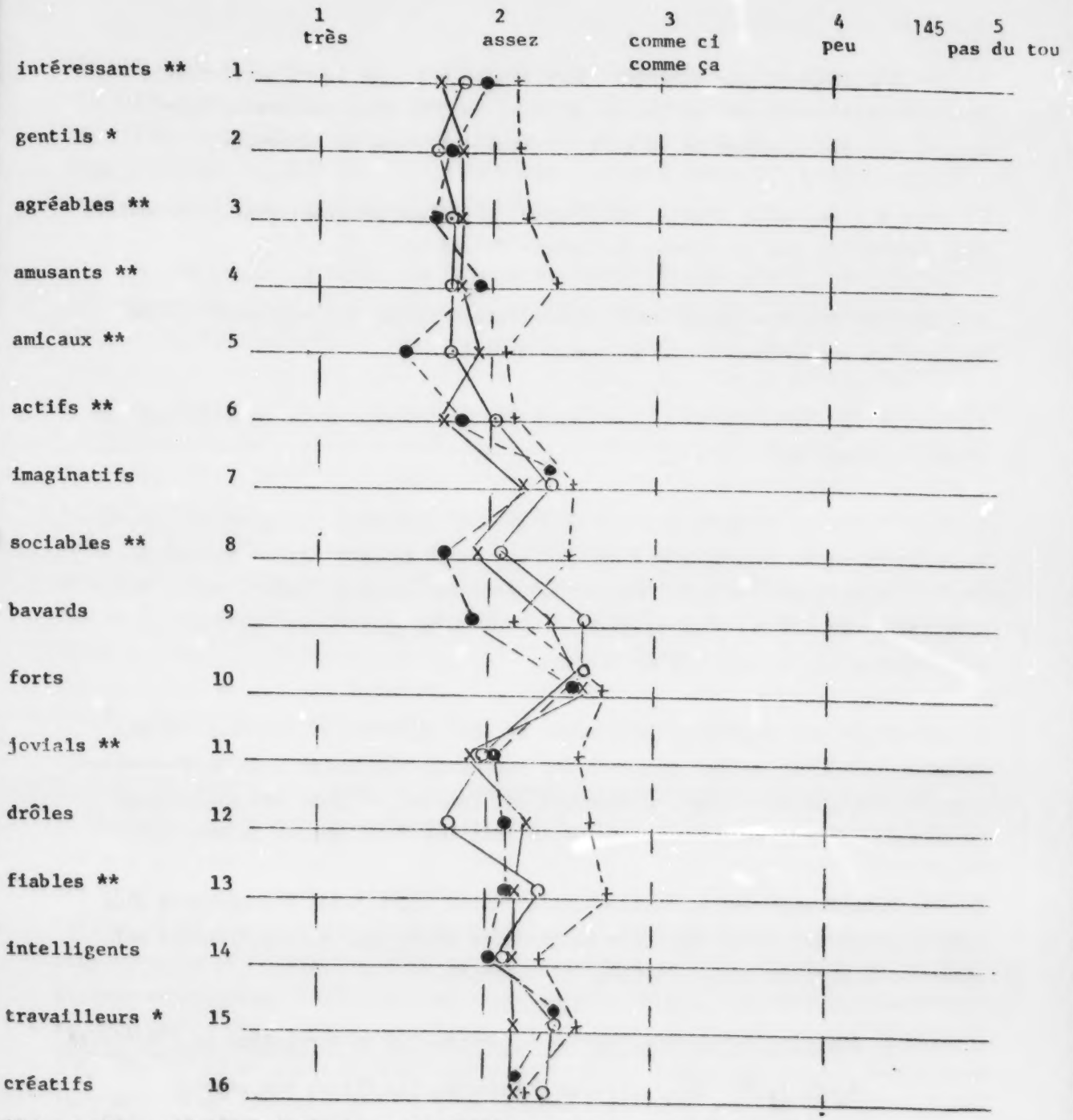


** La double astérisque indique que les différences entre les groupes sont significatives au seuil de .01.

* La simple astérisque indique que les différences entre les groupes sont significatives au seuil de .05.

Echange X groupe F	Echange X groupe A
x INTER	+ INTER
o INDIRECT	● INDIRECT
□ INTRA	■ INTRA

Figure 37: Profil des réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves francophones et anglophones participant aux trois types d'échange.



** La double astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .01.

* La simple astérisque indique que la différence entre les groupes est significative au seuil de .05.

Age X Groupe
Franco Anglo
X Primaire +Primaire
O Secondaire ● Secondaire

Figure 38 : Profil de réponses au test d'évaluation de la personnalité pour les élèves francophones et anglophones au primaire et au secondaire.

1. les participants aux échanges intra région ont jugé leurs participants moins favorablement que les autres groupes, ce pour tous les traits sauf bavards qui était, comme on le sait, introduit à titre de contrôle;

2. pour six des seize traits, les élèves du secteur secondaire se sont montrés plus favorables que les élèves du secteur primaire;

3. les francophones jugent leurs co-participants plus favorablement que ne le font les anglophones à six des seize traits;

4. lorsqu'il y a une différence entre filles et garçons, elle démontre que les filles émettent des jugements plus favorables;

5. les élèves du primaire qui ont participé aux échanges intra région jugent leurs pairs moins favorablement que les autres et ce pour quinze des seize traits; au primaire, ce sont les participants aux échanges indirects qui ont émis les jugements les plus favorables alors qu'au secondaire, ce sont les participants aux échanges inter régions;

6. il semble que chez les francophones ce sont surtout les participants aux échanges intra région qui ont émis des jugements relativement moins favorables, c'est-à-dire que les élèves de Rimouski ont tendance à juger les anglophones de Montréal plus favorablement que ne le font les francophones de Montréal;

7. les élèves anglophones du secondaire jugent leurs pairs francophones plus favorablement que ne le font ceux du primaire alors que cette différence est inversée ou annulée dans le secteur francophone.

2.3.3 Analyses de variance sur le questionnaire de perception de l'activité

Après la fin de l'activité d'échange, les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur la perception qu'ils avaient de cette activité. De façon générale, celle-ci a été perçue très favorablement: les élèves ont trouvé l'activité de très à assez intéressante ($\bar{m}=1,5400$), de très à assez agréable ($\bar{m}=1,6293$), de très à assez amusante ($\bar{m}=1,6636$), de très à assez importante ($\bar{m}=1,7586$), de très à assez gaie ($\bar{m}=1,6316$), et de très à assez utile ($\bar{m}=1,7032$).

Ils ont également déclaré qu'ils aimeraient de beaucoup à assez avoir des activités avec ce même groupe ($\bar{m}=1,7963$), qu'ils aimeraient souvent rencontrer les élèves de ce groupe ($\bar{m}=2,0826$) et qu'ils se sont fait assez bien d'amis dans ce groupe ($\bar{m}=2,2130$). Ils aimeraient d'assez à comme-ci, comme-ça avoir la même activité avec un autre groupe ($\bar{m}=2,3433$).

En ce qui concerne les langues utilisées lors de l'activité, 78,1% de francophones et 82,8% d'anglophones ont déclaré avoir utilisé soit les deux langues, soit uniquement la langue seconde; 21,4% de francophones et 15,9% d'anglophones ont déclaré avoir utilisé uniquement leur langue maternelle. L'utilisation de la langue seconde a été plus élevée dans les échanges directs (82,2% pour les francophones et 91,4% pour les anglophones) que dans les échanges indirects (70,3% pour les francophones et 71,4% pour les anglophones). Il est à noter que même s'il y a eu une moins grande utilisation de la langue seconde dans les échanges indirects, celle-ci a quand même été utilisée par plus des deux-tiers des participants. Un pourcentage plus élevé d'anglophones, soit 16,9%, que de francophones, soit 5%, a mentionné avoir utilisé uniquement la langue seconde durant le déroulement de l'activité (voir Tableau 22). L'utilisation des deux langues par une forte majorité des élèves au cours des activités a d'ailleurs été corroborée par des observations sur le terrain.

A partir de l'analyse de chacune des réponses portant sur l'activité, il ressort que la variable échange atteint le seuil de signification pour sept des dix questions; d'une part, les participants aux échanges directs inter régions ont trouvé cette activité significativement plus intéressante que les deux autres groupes ($F=9,1$[illegible], $p<.000$; le Newman-Keuls distingue ce groupe des deux autres), plus agréable ($F=3,958$, $p<.020$; le Newman-Keuls distingue ce groupe des participants aux échanges indirects), plus amusante ($F=4,878$, $p<.008$; le Newman-Keuls ne fait pas de distinction entre les trois groupes) et plus importante ($F=3,303$, $p<.038$; le Newman-Keuls ne distingue pas entre les trois groupes). D'autre part le groupe inter régions aimerait plus répéter l'activité avec le même groupe que ne le font le groupe indirect ou que le groupe intra région ($F=5,633$, $p<.004$; le Newman-Keuls distingue entre le groupe inter et le groupe intra région), aimerait rencontrer plus souvent les élèves de ce groupe ($F=15,340$, $p<.000$; le Newman-Keuls distingue entre les trois groupes), et a déclaré s'être fait plus d'amis de l'autre groupe culturel ($F=27,096$, $p<.000$; le Newman-Keuls distingue les trois

QA111	DIRECT		INDIRECT		INTER		INTRA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FRANCAIS										
1 FRANCAIS	27	17,2	24	29,6	32	21,3	19	21,3	51	21,4
2 ANGLAIS	5	3,2	7	8,6	8	5,3	4	4,5	12	5,0
3 LES DEUX	124	79,0	50	61,7	108	72,0	66	74,2	174	73,1
4 AUTRE	1	0,6	0	0,0	1	0,7	0	0,0	1	0,4
ANGLAIS										
1 FRANCAIS	22	19,0	11	14,1	23	18,4	10	14,5	33	16,9
2 ANGLAIS	9	7,8	22	28,2	24	19,2	7	10,1	31	15,9
3 LES DEUX	84	72,4	45	57,7	77	61,6	52	75,4	130	66,9
4 AUTRE	1	0,9	0	0,0	1	0,8	0	0,0	1	0,5

Tableau 22: Pourcentage d'utilisation des langues lors de l'activité.

groupes). Les trois groupes ne se distinguent pas quant à leur désir d'effectuer la même activité avec un autre groupe.

En ce qui concerne la variable âge, celle-ci est significative à quatre questions: les élèves du secondaire ont trouvé l'activité moins importante ($F = 17,366$, $p < .000$) et moins utile ($F = 5,803$, $p < .016$) que les élèves du primaire; par contre, ils ont manifesté un désir plus grand de répéter l'activité avec le même groupe ($F = 6,776$, $p < .010$) et ont déclaré s'être fait plus d'amis ($F = 13,177$, $p < .000$) que les élèves du primaire.

D'une façon générale, les francophones ont jugé l'activité plus favorablement que les anglophones. Cette différence atteint le niveau de signification à 9 des 10 questions, soit les caractéristiques intéressante ($F = 39,654$, $p < .000$), agréable ($F = 31,291$; $p < .000$), amusante ($F = 27,807$; $p < .000$), importante ($F = 18,807$; $p < .000$), utile ($F = 14,532$; $p < .000$), désir d'avoir d'autres activités ($F = 18,579$; $p < .000$), désir de rencontrer le groupe à nouveau ($F = 24,284$; $p < .000$), liens d'amitié ($F = 11,100$; $p < .001$) et désir d'avoir une activité avec un autre groupe ($F = 99,769$; $p < .000$).

Sur six des dix questions, les filles ont répondu plus favorablement que les garçons: intéressante ($F = 4,497$; $p < .035$), amusante ($F = 4,098$; $p < .044$), importante ($F = 6,854$; $p < .009$), utile ($F = 6,346$; $p < .012$), désir de rencontrer les élèves du même groupe ($F = 3,992$; $p < .046$) et liens d'amitié ($F = 3,962$; $p < .047$).

Aux six questions d'évaluation de l'activité elle-même, soit les caractéristiques intéressante, agréable, amusante, importante, gaie et utile, nous avons retrouvé une interaction significative entre l'échange et l'âge ($F = 30,636$; $p < .000$; $F = 18,062$; $p < .009$; $F = 15,977$; $p < .000$; $F = 13,317$, $p < .000$; $F = 18,221$; $p < .000$; $F = 16,371$; $p < .000$ respectivement). Il semble que dans les deux types d'échanges directs (inter et intra), les élèves du secondaire perçoivent l'activité plus favorablement que ne le font ceux du primaire; l'échange indirect est au contraire moins bien perçu par les élèves du secondaire comparés à ceux du primaire. Cette inversion de l'effet de l'âge chez les participants aux échanges indirects se répète à la question portant sur une répétition de l'activité avec le même groupe ($F = 33,703$, $p < .000$), mais disparaît aux questions sur les liens d'amitié. Tous les élèves du secondaire ont exprimé le désir de rencontrer les

élèves co-participants plus souvent que ne l'ont fait les élèves du primaire mais ce désir est un peu atténué chez les élèves des échanges intra région ($F = 35,305$, $p < .000$). Enfin, les participants aux échanges indirects aussi bien au primaire qu'au secondaire ont déclaré s'être fait le même nombre d'amis, alors que parmi les participants aux deux types d'échanges directs, les élèves du secondaire ont déclaré s'être fait plus d'amis que ceux du primaire ($F = 11,422$, $p < .000$).

A cinq des six questions d'évaluation de l'activité, nous avons trouvé une interaction significative entre l'échange et le groupe ($F = 7,929$; $p < .000$ pour intéressante; $F = 4,767$; $p < .009$ pour agréable; $F = 3,913$; $p < .021$ pour importante; $F = 4,417$; $p < .013$ pour gaie; $F = 5,414$; $p < .005$ pour utile). Ces interactions démontrent que les participants aux échanges inter régions ont évalué l'activité plus favorablement que les deux autres, ce aussi bien chez les francophones que chez les anglophones; chez les francophones, les participants aux échanges indirects sont légèrement plus favorables que les participants aux échanges intra région alors que c'est l'inverse chez les anglophones. Les participants aux échanges intra région sont ceux qui ont exprimé le désir le moins grand d'avoir des activités avec le même groupe aussi bien chez les francophones que chez les anglophones. Chez ce dernier groupe, la différence est toutefois moins grande que chez les francophones ($F = 3,619$, $p < .028$). Le même schéma se retrouve pour la question qui porte sur le désir de rencontrer à nouveau les co-participants ($F = 4,746$, $p < .009$). Les élèves des échanges indirects sont ceux qui ont déclaré s'être fait le moins d'amis, alors que les élèves des échanges inter régions s'en sont fait le plus; les francophones de ces deux groupes, c'est-à-dire ceux de Rimouski, ont déclaré s'être fait plus d'amis que les anglophones alors que chez les élèves des échanges intra région, il n'y a pas de différence entre francophones et anglophones ($F = 7,621$, $p < .001$).

Les deux doubles interactions obtenues entre l'échange x âge et l'échange x groupe sont encore détaillées dans la triple interaction échange x âge x groupe qui est significative à neuf des dix questions. Aucun schéma général ne se dégage de ces triples interactions au contraire des doubles interactions. Pour cette raison, il ne nous apparaît pas intéressant d'élaborer sur ces différences. Il en va de même pour les doubles, triples et quadruples

interactions qui se dégagent occasionnellement.

Il faut noter qu'à ce questionnaire d'évaluation de l'activité, tous les élèves ont répondu très positivement. L'activité a été évaluée de très à assez favorablement, ce sur l'ensemble des questions posées. En plus, tous les élèves ont exprimé une préférence pour répéter ces activités avec les mêmes participants plutôt qu'avec un autre groupe et 70% des élèves ont déclaré avoir parlé les deux langues au cours de l'activité. D'une façon générale, on peut donc conclure qu'il y a une perception favorable de l'activité vécue. Ce sont les élèves qui ont participé aux échanges inter région qui ont exprimé la satisfaction la plus grande en ce qui concerne les échanges; il est important de noter que le groupe inter régions ne se distingue pas des deux autres en ce qui concerne la répétition de l'activité avec un autre groupe et que cette différence ne peut donc pas être attribuée à une tendance générale de ce groupe à répondre plus positivement mais doit plutôt être rapportée au type d'échange lui-même. L'âge des élèves semble être déterminant quant à la réaction de ceux-ci: les élèves du secondaire alors qu'ils déclarent s'être fait relativement plus d'amis que ceux du primaire, ne perçoivent pas nécessairement ces activités comme plus positives. Enfin, ce sont les francophones qui ont des vues plus positives de l'activité que les anglophones et, s'il y a lieu, les filles ont des vues plus positives que les garçons.

De façon générale, l'on peut conclure que les participants des échanges directs (intra et inter) du secondaire perçoivent ces activités d'une façon plus positive, aussi bien comparés aux élèves participant aux échanges indirects qu'aux élèves du primaire. L'échange indirect semble avoir le plus d'effet au primaire et les co-participants sont le moins bien perçus dans les échanges intra région. Il ne fait pas de doute que ce sont les participants aux échanges inter régions qui en ont la meilleure perception; en ce qui concerne la distinction entre échanges indirects et intra région, ces derniers sont relativement moins bien perçus par les francophones que par les anglophones mais mieux perçus que les échanges indirects chez les anglophones. En somme, en ce qui concerne la création de liens amicaux, les élèves de Rimouski pensent en faire relativement plus que les élèves de Montréal.

2.4 Variable décision

Comme nous l'avons mentionné précédemment, certains groupes différaient entre eux par le fait que les élèves pouvaient ou non prendre un certain nombre de décisions quant au contenu de l'activité à effectuer. Comme cette variable n'a pas été introduite pour tous nos sous-groupes nous avons dû effectuer un nombre d'analyses différentes incluant les sous-groupes qui se distinguaient sur cette dimension. Ceci nous a amené à faire quatre analyses de covariance différentes, soit:

1. tous les francophones du niveau primaire;

2. tous les francophones ayant participé aux échanges directs;

3. tous les participants du niveau primaire aux échanges directs;

4. tous les participants aux échanges intra région.

Dans les discussions de ces différentes analyses, nous ne traiterons que de la variable décision, soit de son effet majeur, soit de son effet en interaction avec une ou plusieurs autres variables. En effet, les autres variables ont déjà été traitées précédemment.

2.4.1 Analyses de covariance sur les échelles d'attitudes et de motivation: francophones du niveau primaire

Les analyses de covariance effectuées ici comprennent les variables échange (indirect, direct intra et direct inter), décision et sexe. En ce qui concerne la variable décision pour les francophones du primaire, celle-ci est apparue comme significative à l'échelle de motivation instrumentale ($F = 5{,}828$, $p < .018$) et à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel ($F = 12{,}303$, $p < .001$). Dans les deux cas, les groupes qui pouvaient prendre des décisions se sont montrés plus favorables lors du pré-test comparés à ceux qui n'ont pas pris de décision mais relativement moins favorables lors du post-test. L'effet de l'échange semble donc moins positif chez les enfants qui ont eu à prendre

certaines décisions quant au type d'activité.

Pour trois des quatre échelles, soit la motivation intégrative, la motivation instrumentale et l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, nous avons trouvé que la décision joue différemment chez les filles et les garçons. En ce qui concerne la motivation intégrative, le fait de pouvoir choisir semble avoir joué plus négativement chez les garçons que chez les filles ($F = 11{,}402$, $p < .001$). Quant à l'échelle de motivation instrumentale cette motivation a diminué de façon plus sensible chez les filles participantes démocratiques, ce qui est l'inverse de la première interaction décrite ($F = 5{,}106$, $p < .026$). Enfin, en ce qui a trait à l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, il semble que c'est à nouveau chez les garçons des groupes démocratiques que l'attitude est la plus affectée ($F = 4{,}812$, $p < .031$).

En ce qui concerne l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel, nous avons obtenu une interaction significative entre l'échange, la décision et le sexe ($F = 7{,}620$, $p < .001$); de cette interaction il semble que chez les groupes non-démocratiques, ce sont les participants aux échanges directs intra région qui ont les attitudes les moins favorables lors du post-test; ceci est également vrai chez les garçons des groupes démocratiques, les attitudes des participantes aux échanges indirects ont été particulièrement affectées. D'une façon générale, il y a à cette échelle également une tendance pour que l'attitude des groupes démocratiques devienne plus négative au post-test que celle des groupes non-démocratiques.

2.4.2 Analyses de covariance sur les échelles d'attitude et de motivation: francophones participant aux échanges directs (inter/intra).

Les analyses de covariance impliquent les variables échange (direct inter et direct intra), âge, décision et sexe. La variable décision est apparue comme significative à une seule échelle, soit celle d'attitude envers la langue seconde ($F = 8{,}103$, $p < .005$); il semble que l'attitude des participants démocratiques devient plus négative suite à l'échange que celle des groupes non-démocratiques. De plus, la variable décision est intervenue dans deux doubles, trois triples et une quadruple interactions.

En ce qui concerne la motivation intégrative les filles des groupes démocratiques expriment une motivation plus grande que celles des groupes non-démocratiques, ce aussi bien au pré- qu'au post-test; par contre, chez les garçons, la motivation intégrative diminue surtout chez les groupes démocratiques ($F = 4,448$, $p < .037$). A l'échelle d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, nous avons également trouvé que celle-ci reste relativement favorable chez les filles alors que chez les garçons des groupes démocratiques, elle diminue; de façon générale, filles et garçons n'ayant pas pris de décision relative à l'échange (groupes non-démocratiques) ont exprimé des attitudes plus favorables ($F = 4,539$, $p < .035$).

La triple interaction entre l'échange, la décision et l'âge pour l'échelle de motivation instrumentale ($F = 5,694$, $p < .018$), nous paraît difficilement interprétable; en effet, seul l'effet de l'âge semble se détacher de l'ensemble avec une motivation généralement plus grande chez les élèves du primaire; quant aux autres variables, celles-ci semblent jouer différemment dans les différents sous-groupes impliqués. Par contre, pour les deux triples interactions impliquant l'âge, la décision et le sexe qui ont atteint un seuil de signification aux échelles de motivation intégrative ($F = 8,523$, $p < .004$) et d'attitude envers l'autre groupe culturel ($F = 12,708$, $p < .001$) il semble que ce soit surtout chez les garçons du niveau primaire des groupes démocratiques que la motivation et l'attitude diminuent le plus au post-test. De façon générale, les élèves du primaire sont plus positifs que ceux du secondaire, cette tendance n'étant pas évidente chez les filles des groupes non-démocratiques. Enfin, la quadruple interaction à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel donne le même effet de l'âge et du sexe en ce que ce sont les garçons des groupes démocratiques et non-démocratiques participant aux échanges intra région qui se distinguent des autres groupes ($F = 9,416$, $p < .003$).

2.4.3 Analyses de covariance sur les échelles d'attitudes et de motivation: participants aux échanges directs, niveau primaire (anglophones et francophones)

Si nous considérons l'effet de la variable décision chez tous les participants aux échanges directs (inter et intra) de niveau primaire, aussi bien anglophones que francophones, nous observons que cette variable a atteint le

seuil de signification à l'échelle d'attitude envers l'autre groupe culturel ($F = 7,128$, $p < .009$). Il semble qu'après avoir participé à l'échange, les élèves qui ont pu prendre des décisions perçoivent les membres de l'autre groupe culturel moins favorablement que les élèves qui n'ont pas pris de décision quant à l'échange, même si avant l'échange ils avaient des attitudes plus positives.

Une interaction entre le groupe et la décision obtenue à l'échelle de motivation instrumentale ($F = 5,209$, $p < .024$) démontre que la différence entre les groupes démocratiques et non-démocratiques est surtout présente chez les francophones alors que ces deux groupes réagissent de façon très semblable chez les anglophones. Aux échelles de motivation intégrative ($F = 5,637$, $p < .019$) et d'attitude envers l'autre groupe culturel ($F = 14,586$, $p < .000$) nous avons obtenu une interaction entre la décision et le sexe. Il semble que dans les deux cas, les filles des groupes démocratiques réagissent de façon plus favorable aussi bien au pré- qu'au post-test, alors que chez les garçons, ceux des groupes démocratiques deviennent relativement moins favorables après l'échange.

2.4.4 Analyses de covariance sur les échelles d'attitudes et de motivation: tous les participants aux échanges intra région

Dans ces analyses, la variable décision n'a jamais atteint un seuil de signification comme effet majeur. Toutefois, elle est apparue comme significative dans des interactions à trois des quatre échelles. Pour l'échelle de motivation instrumentale, la variable décision semble donner une motivation moins grande au post-test surtout chez les élèves du secondaire des groupes démocratiques ($F = 4,764$, $p < .031$).

Aux échelles de motivation intégrative et d'attitude envers l'autre groupe culturel, les interactions entre l'âge, la décision et le sexe ($F = 5,586$, $p < .020$; et $F = 22,091$, $p < .000$ respectivement) démontrent que les participants du secondaire sont plus favorables que ceux du primaire à l'exception des filles des groupes démocratiques; à une exception près, les filles sont plus favorables que les garçons; enfin, ce sont les garçons du niveau primaire qui font partie des groupes démocratiques qui manifestent le changement le plus radical entre le pré- et le post-test.

2.4.5 Conclusions sur la variable décision

En conclusion, il ressort des analyses effectuées que le fait de laisser aux élèves le choix de certaines décisions relatives aux activités à effectuer lors de l'échange peut avoir des effets sur les échelles d'attitudes et de motivation. Des nombreuses interactions apparues dans ces quatre analyses, il ressort que la décision semble intervenir différemment chez les filles et les garçons et qu'elle intervient également, mais dans une moindre mesure, chez des élèves d'âges différents. L'effet majeur qui semblait indiquer que la décision pouvait avoir une influence relativement négative a toujours été pondérée par le facteur sexe et parfois par le facteur âge. Il semble donc que s'il est important de prendre en considération la variable décision dans des programmes d'échanges inter-culturels, l'effet de celle-ci chez les différents sous-groupes envisagés doit être étudié plus en détail surtout en ce qui concerne la perception que peuvent avoir les élèves d'une telle variable. Il n'est pas impossible que les différences observées entre les filles et les garçons quant à l'effet de la décision reflètent une différence stéréotypée existant dans la société, qu'il nous est impossible de cerner dans la présente étude.

2.5 Les mesures d'identité culturelle

Les mesures d'identité culturelle ont été obtenues à partir d'un questionnaire qui permettait d'analyser la perception qu'avaient les élèves de la distance culturelle entre eux-mêmes et d'autres groupes culturels. Par exemple, on posait la question:

> "Jugez-vous les anglo-canadiens unilingues et les américains comme très semblables ou très différents?"

le sujet répondait sur une échelle de jugement à 9 points. Ainsi dix groupes, désignés par les étiquettes culturelles courantes, ont été comparés entre entre eux et avec le sujet lui-même. Ces onze stimuli étaient: les Canadiens-français unilingues, les Canadiens-français bilingues, les Québécois unilingues, les Québécois bilingues, les Canadiens-anglais unilingues, les Canadiens-anglais bilingues, les Américains, les Immigrants, les Anglais d'Angleterre, les Français de France et Moi-même. Toutes les combinaisons des stimuli pris deux à deux nous donnaient un questionnaire de 55 questions afin de mesurer les distances perçues entre les 11 différents stimuli. C'est à partir de ces réponses que nous avons établi

l'univers culturel des élèves.

2.5.1 Résultats et discussion

Sur les résultats de chacun des groupes (primaire et secondaire, anglophones et francophones, échanges direct inter, intra et échange indirect) au pré- et au post-test, nous avons effectué des analyses d'échelonnage multidimensionnel (EMD). L'EMD est une technique qui, sur le plan mathématique, permet d'obtenir les distances entre des points qui se situent dans un espace à plusieurs dimensions. Cette technique, appliquée à l'identité et à la distance culturelles, permet d'obtenir la configuration perçue entre les différents groupes culturels suivant un nombre de dimensions et permet de faire ressortir les points saillants de cette identité. En d'autres termes, il est possible d'évaluer à l'aide de cette technique dans quelle mesure un individu se situe proche de son propre groupe culturel ainsi que de d'autres groupes culturels.

Dans la présente étude, nous avons utilisé les programmes statistiques ALSCAL à l'aide desquels nous avons pu identifier deux dimensions de l'identité culturelle de jeunes Québécois; ces deux dimensions saillantes étaient, d'une part, la langue et, d'autre part, une dimension plus complexe relative à la perception de la distance géographique entre les groupes couplée à la caractéristique bilingue des groupes.

Nous avons effectué ces analyses pour les 12 groupes d'élèves, et pour les données obtenues lors du pré- et du post-test; deux des trois pré-tests nous manquent toutefois pour les groupes d'élèves anglophones du secondaire, ce qui nous donne un total de 22 analyses. De l'ensemble de ces analyses, il ressort que les deux groupes d'élèves (francophones et anglophones) se distinguent nettement sur la première dimension mais pas sur la deuxième dimension. Il est à noter que les résultats sont relativement stables à travers les différents groupes et que la seule distinction évidente se retrouve entre les francophones et les anglophones qui se polarisent de façon opposée sur la dimension 1 (voir Figures 39 et 40). Cette dimension peut certainement être interprétée comme une dimension linguistique de l'univers culturel, c'est-à-dire que la langue est perçue comme le trait saillant de l'identité culturelle qui va du français à l'anglais. Les francophones (QU, CFU, FF) se situent à un pôle, les anglophones (AA, Am, CAU) à l'autre

FIG.39: DIMENSION 1 - ELEVES DU PRIMAIRE

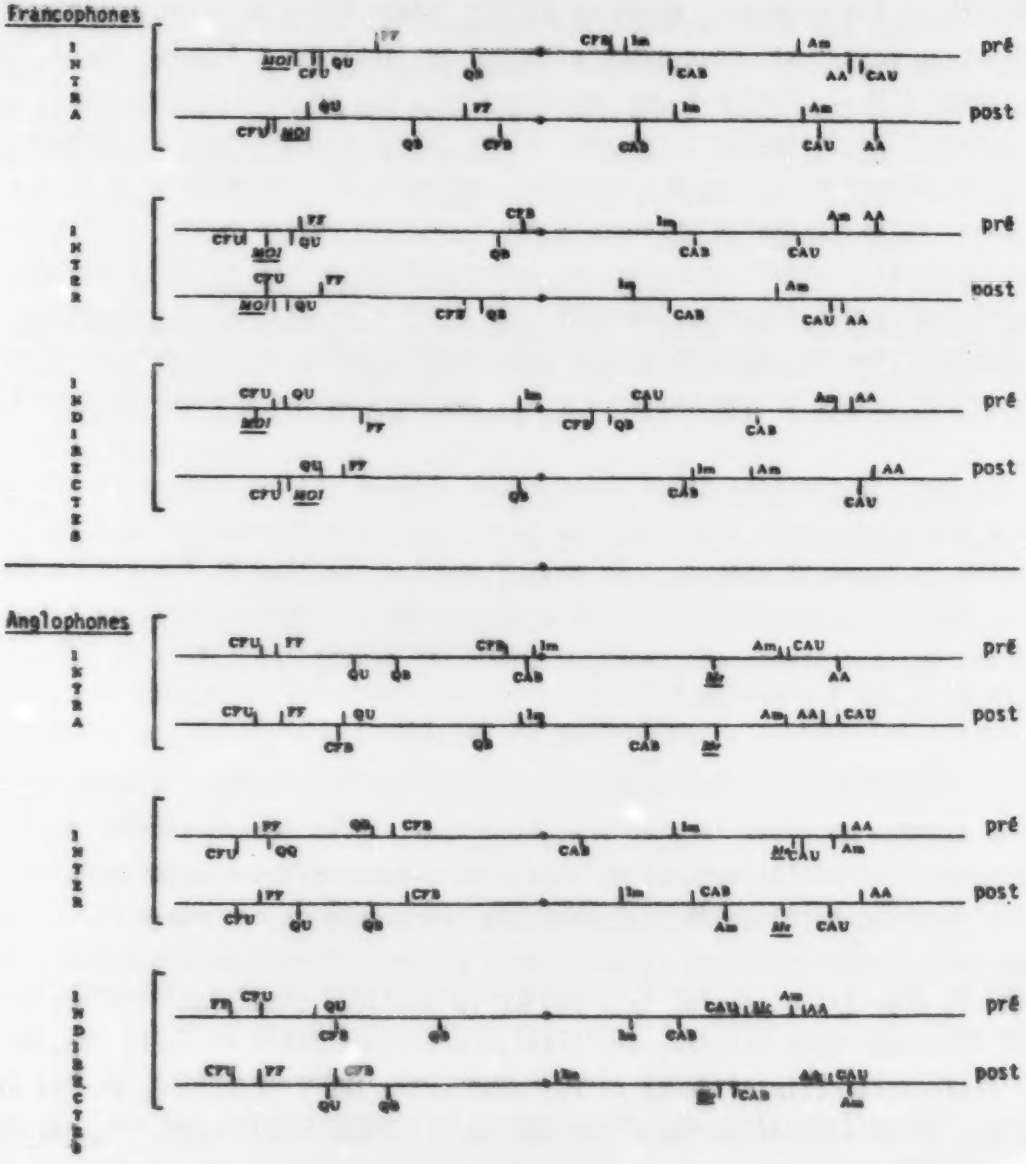
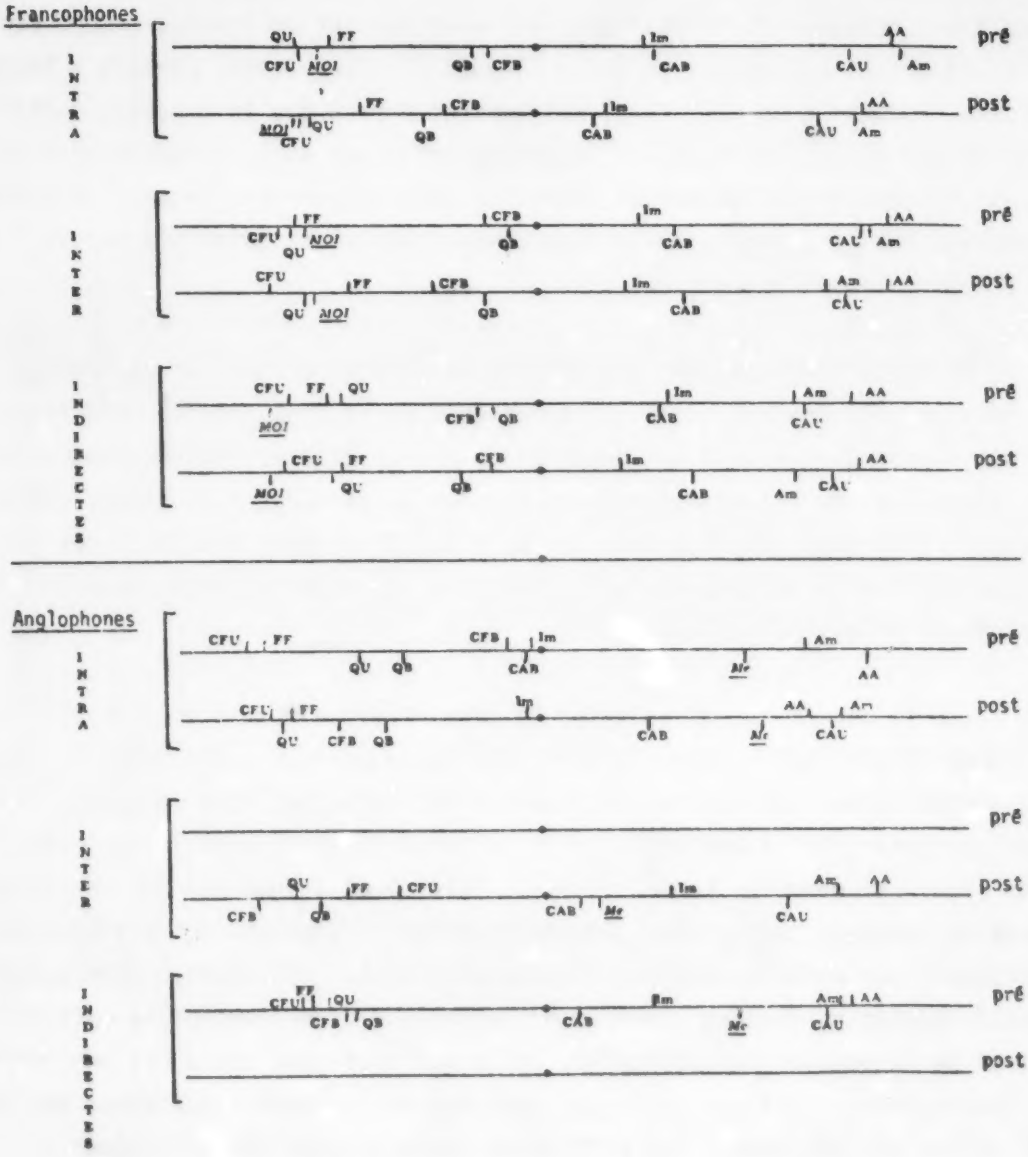


FIG.40: DIMENSION 1 - ELEVES DU SECONDAIRE



pôle et chaque groupe culturel situe le MOI vers le pôle correspondant.

Il est à noter que les groupes bilingues (QB, CFB, CAB) sont perçus comme moins polarisés sur la langue, c'est-à-dire que la langue est moins perçue comme un trait culturel distinctif chez eux que chez les unilingues. Ceci confirme les résultats de Lambert et ses collègues (Frasure-Smith, Lambert & Taylor, 1975; Cziko, Lambert & Gutter, 1979) qui avaient trouvé que la distance culturelle entre des élèves bilingues et le groupe unilingue dont ils apprennent la langue est moindre que celle perçue entre les deux groupes unilingues. Signalons également que les Immigrants sont perçus comme moyennement polarisés sur la langue et généralement du côté anglais.

De façon générale, les anglophones polarisent moins leur perception de soi vers le pôle anglais que les francophones ne le font vers le pôle français; les francophones se situent nettement avec les groupes francophones unilingues alors que les élèves anglophones ont plutôt tendance à se situer entre les groupes unilingues (AA, Am, CAU) et les CAB. Remarquons également que la perception culturelle le long de cette dimension est déjà fermement établie chez les enfants du primaire.

Que la dimension qui polarise la dissimilarité autour de l'anglais et du français soit sortie comme la plus importante ne nous a pas surpris. Ceci ne fait que confirmer les nombreuses études antérieures qui font ressortir l'importance accordée à la langue comme trait culturel distinct dans le contexte canadien (voir par exemple, Lambert, 1979). Les mêmes étiquettes qui désignent plusieurs des groupes contiennent souvent un élément rappelant les différences linguistiques, par exemple, anglo-, franco-, unilingues, bilingues. Donc cette première dimension ne fait que confirmer l'existence d'une perception culturelle importante de la population québécoise, celle qui distingue entre les anglophones et les francophones ainsi que celle qui veut que des individus bilingues des deux groupes soient perçus comme moins différents entre eux que des unilingues.

La deuxième dimension (verticale) nous paraît plus intéressante encore comme élément de distinction culturelle (voir Figures 41 et 42). De façon générale, cette dimension se distribue depuis les Immigrants, FF et AA à un pôle jusqu'aux

FIG. 41: DIMENSION 2 - ELEVES DU PRIMAIRE

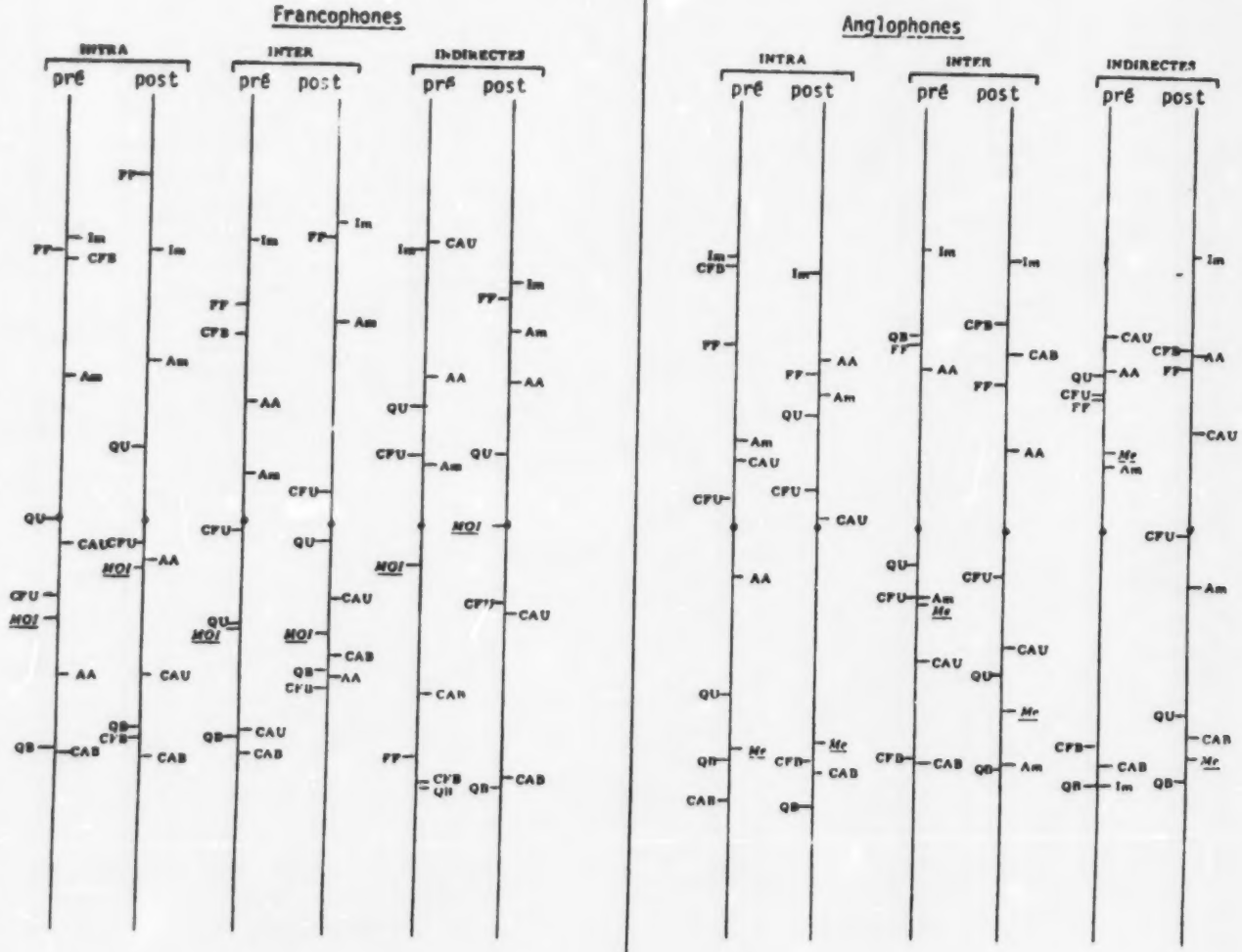
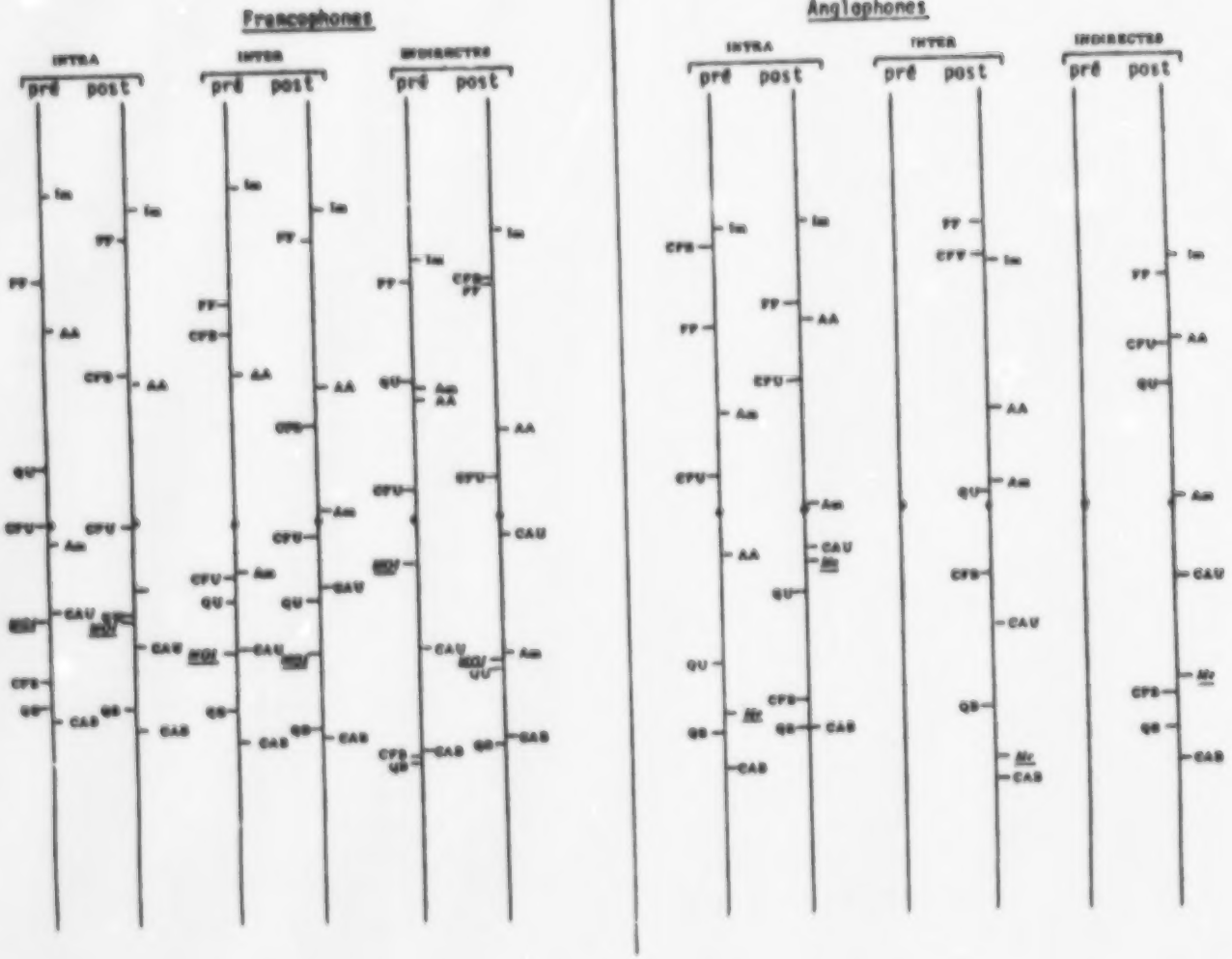


FIG. 42 : DIMENSION 2 - ELEVES DU SECONDAIRE



CAB, QB, et CFB à l'autre pôle en passant par les Am et les QU, QFU, et CAU. Il est à noter que le MOI des francophones et des anglophones est perçu comme très semblable sur cette dimension, et se rapproche du pôle bilingue sans être perçu autant à l'extrémité que les groupes bilingues. Remarquons aussi que cette dimension est beaucoup plus stable chez les élèves du secondaire que du primaire. Elle nous paraît aussi beaucoup plus difficile à interpréter; s'il est évident qu'elle n'inclut plus de distinction linguistique, elle semble d'une part tenir compte d'un élément d'éloignement géographique des groupes (les Im, FF, et AA à un pôle opposé aux C/Q à l'autre pôle et les Américains plus ou moins au centre) et d'autre part, elle fait aussi une distinction entre le Canadien/Québécois unilingue et le Canadien/Québécois bilingue; il est à noter que cette distinction entre unilingues et bilingues est très nette (dans tous les groupes, les bilingues se situent à l'extrémité) et déjà fermement établie chez les élèves du primaire. Comme le notent Jamais, Pablo & Taylor (1971), dans une étude faite aux Philippines, l'éloignement géographique semble intervenir dans la définition de l'identité culturelle; ceci nous semble partiellement vrai en dehors du Canada, mais la dimension nous semble indiquer plus que le simple éloignement géographique (c'est vrai pour les Am vs FF et AA, mais pourquoi les FF sont-ils systématiquement perçus plus éloignés que les AA? Pourquoi les immigrants se situent-ils à une extrémité?)

Il est à noter que cette dernière dimension que nous appelons géographique, contient non seulement la notion de distance physique mais peut dans une certaine mesure inclure aussi des corrélats culturels d'ordre divers. Remarquons que cette dimension irait d'un pôle Canadiens/Américains au pôle Immigrants qui sont perçus comme ayant une série de traits "étrangers" par rapport à la culture nord-américaine. A titre d'illustration, nous pouvons citer une étude transculturelle sur les valeurs parentales à laquelle l'une de nous a participé (Lambert, Hamers & Frasure-Smith, 1979) et dans laquelle il ressortait clairement que les modes de socialisation des parents dans diverses cultures et les systèmes de valeurs qu'ils sont supposés transmettre, variaient en fonction de la proximité géographique de ces cultures. Les parents CF, CA et Am se ressemblaient entre eux mais se distinguaient des parents francophones et anglais d'Europe; quant aux parents immigrants, même s'ils avaient une tendance à se rapprocher du modèle nord-américain, ils n'en restaient pas moins très proches du système de valeurs de leur pays d'origine. Ceci pourrait expliquer que des immigrants, même s'ils

vivent dans la même ville, sont essentiellement perçus comme des représentants de leurs pays d'origine plutôt que comme un groupe vivant dans le pays d'accueil.

D'autre part, du côté canadien de la dimension, cette interprétation en termes d'éloignement géographique ne joue plus; il y a plutôt polarisation en termes d'unilingues et de bilingues avec les bilingues nettement regroupés à un pôle de la dimension; ceci est déjà le cas chez les élèves du primaire. Il n'est pas impossible qu'un des traits culturels qui est perçu comme distinctif pour les Canadiens et les Québécois comparés aux autres groupes soit justement cet état de bilingualité, c'est-à-dire l'ensemble des comportements qui accompagnent une compétence élevée en deux langues ainsi que leur usage courant. Le pôle bilingue comprend toujours les étiquettes QB et CAB mais pas systématiquement la désignation CFB. Ceci peut être dû au fait qu'en ce moment la désignation CF est ambigüe en ce sens que pour certains elle désigne tous les francophones du Canada y inclus le Québec, alors que pour d'autres, elle désigne uniquement les francophones hors Québec et exclut les Québécois. Dans ce cas, la distance géographique pourrait en partie expliquer le fait que parfois l'étiquette culturelle CF est perçue à un pôle et parfois à l'autre. Même si les deux groupes d'élèves, francophones et anglophones perçoivent le MOI à des endroits relativement semblables sur cette dimension, les francophones se perçoivent plus proches des unilingues C/Q que ne le font les anglophones qui se perçoivent comme plus proches des C/Q bilingues. Cette perception de l'élève anglo-québécois comme plus proche du bilingue que nous avons déjà observée pour la dimension langue peut sans doute s'expliquer par le fait que l'élève anglophone de Montréal commence l'enseignement de la langue seconde en deuxième année alors que l'élève francophone ne commence qu'en 4^{e} ou 5^{e} année du primaire; il faut aussi noter que le jeune anglophone de Montréal se trouve relativement plus entouré par une communauté parlant la langue seconde que le francophone et il a, de ce fait, plus souvent l'occasion d'utiliser sa langue seconde s'il le désire. Sa perception de soi comme plus proche des Québécois que des Canadiens-anglais pourrait être l'expression d'une identité anglo-québécoise distincte de l'anglo-canadienne.

Il nous semble donc que cette dimension combine deux aspects essentiels de l'identité culturelle, d'une part, une perception de distance "géographique" allant des Immigrants aux deux groupes européens (FF et AA), aux Américains pour arriver aux groupes C/Q, et d'autre part, à l'intérieur de ces derniers groupes,

une perception de distinction entre les unilingues et les bilingues, c'est-à-dire une dimension de "bilingualité de l'individu" qui permettrait d'identifier des sous-groupes culturellement distincts à l'intérieur de la communauté canadienne. Donc, un Canadien ou Québécois ne se distingue culturellement d'un autre non seulement par le fait qu'il est francophone ou anglophone mais aussi par le fait qu'il est unilingue ou bilingue. Etant donné que les données actuelles ne nous ont pas permis d'identifier statistiquement une troisième dimension culturelle, cette interprétation reste à l'état d'hypothèse et devrait être vérifiée lors de recherches ultérieures.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la dimension apparaît comme moins systématique chez les élèves du primaire que du secondaire du moins en ce qui concerne certains groupes pour les résultats au pré-test. Il semble que c'est surtout la perception des groupes "étrangers" (Im, FF, AA, Am) qui est moins nette et qui se précise dans les résultats des post-tests; si, comme nous le pensons, cette dimension en combine deux, une qui oppose les Canadiens/Québécois aux "étrangers" et une qui distingue entre unilingues et bilingues canadiens, la séparation des deux dimensions est moins bien perçue par les élèves du primaire que par ceux du secondaire. Cette différence pourrait être expliquée en termes d'évolution génétique, les élèves de 10-11 ans n'ayant pas atteint le même degré de complexité dans leur perception sociale que ceux de 14-15 ans.

En ce qui concerne la distance perçue entre les divers groupes culturels et le MOI avant et après l'activité d'échange, il faut noter que non seulement la perception des groupes culturels varie plus sur cette dimension que sur la dimension linguistique, surtout pour les élèves du primaire, mais également que le MOI garde moins sa place sur cette dimension, surtout chez les élèves anglophones alors qu'il est relativement plus stable chez les francophones. Signalons que nous ne pouvons pas attribuer ces changements à l'intervention pédagogique uniquement dans notre schème expérimental utilisé. Le seul point que nous pouvons avancer est qu'il s'agit d'une mesure répétée prise à un intervalle de six mois pendant lesquels un contact inter-culturel (qui a eu des effets positifs sur les attitudes envers les membres de l'autre groupe culturel) a eu lieu.

Chez les élèves francophones du primaire la perception de soi est relativement stable alors que chez les anglophones elle se polarise vers le pôle

bilingue lors du post-test pour deux des trois groupes; pour le troisième groupe, il est à noter qu'elle était déjà très proche de ce pôle et est restée à ce niveau. Lors du post-test, les élèves anglophones du primaire se perçoivent donc plus proches des bilingues, perception qui semble aussi établie chez les anglophones du secondaire. Nous ne pouvons toutefois pas déterminer si cette évolution dans la perception de soi peut être attribuée à l'expérience culturelle durant les six mois d'intervalle entre les deux tests ou à l'évolution génétique de l'identité culturelle à cet âge.

Chez les francophones du secondaire, la perception de soi reste stable et est située entre les C/Q unilingues et bilingues pour deux des trois groupes alors que pour le troisième, elle se rapproche du pôle bilingue lors du post-test; pour ce qui est des anglophones du secondaire, nous n'avons les résultats aux pré- et post-tests que pour un seul groupe et ici l'évolution semble inversée, la perception du MOI semblant s'éloigner du pôle bilingue et se rapprocher du pôle unilingue. Les résultats au post-test des deux autres groupes indiquent toutefois que cet effet ne peut être généralisé en ce que le MOI est trop proche du pôle bilingue lors du post-test. Nous n'avons pas d'explication pour ce changement de la perception du MOI dans ce groupe; il se peut qu'une expérience particulière de ce groupe l'ait amené à s'éloigner de l'identification avec les bilingues.

Quoiqu'il en soit, la perception du MOI sur cette dimension semble moins stable dans le temps que sur la dimension linguistique. Comme si nous le postulons la perception du MOI sur cette dimension bilingualité est tributaire des aspects socio-affectifs du contact des langues, on peut s'attendre à ce que cette dimension soit relativement plus influencée par les contacts culturels.

3. Résumé de l'étude portant sur la comparaison de trois types d'échanges inter-culturels

Dans la présente recherche, nous avons analysé les motivations et attitudes envers la langue seconde et le groupe culturel d'élèves québécois, francophones et anglophones, qui ont participé à des activités d'échanges inter-culturels. Alors que les échanges étaient semblables pour tous en ce qui concerne certains critères de durée et d'organisation, ils différaient entre eux quant au type de contact: il y avait notamment des rencontres entre groupes francophones et anglophones de Montréal (échange intra région), entre

groupes anglophones de Montréal et francophones de Rimouski (échange inter régions) ainsi que des activités entre anglophones de Montréal et francophones de Rimouski dans lesquelles la rencontre physique des deux groupes n'avait pas lieu (échange indirect). Ces trois types d'échange ont été contrôlés à deux niveaux d'âge, soit 5e et 6e primaire et 3e secondaire.

Tous les élèves participants ont été testés avant et après l'échange. Avant le début de l'échange, des mesures ont été prises qui permettaient d'apparier les groupes quant à leur désir de participation ainsi que des mesures d'information de base et d'auto-évaluation en langue maternelle et en langue seconde. Après la participation aux échanges, nous avons pris des mesures d'évaluation de l'échange et des co-participants. Les mesures d'attitude et de motivation ont été prises avant et après la participation, de sorte que les mesures au pré-test ont pu être utilisées comme covariant. Ceci nous a permis de faire des meilleures comparaisons entre les trois types d'échanges. Les principales conclusions qui se dégagent de notre recherche seront maintenant discutées.

3.1 Résultats des évaluations

1. Désir de participation à une activité

De façon générale, tous les élèves ont exprimé un désir relativement élevé de participer à une activité d'échange bi-culturel. Ceci nous a permis d'apparier des groupes d'élèves qui étaient relativement comparables entre eux sur ce point. Lors du pré-test sélection, nous n'avons pas dû éliminer de classes qui ne manifestaient pas de désir de participation.

2. Connaissances et usage des langues

A partir de l'information de base recueillie avant que l'échange n'ait eu lieu, les points suivants sont ressortis:

A. en ce qui concerne l'auto-évaluation de la compréhension et de la production en langue maternelle et en langue seconde, les anglophones se sont en général évalués de façon plus positive que les francophones. Toutefois, parmi les francophones, ceux de Montréal se sont jugés de façon plus semblable aux anglophones que ne l'ont fait les élèves de Rimouski. Il semble donc que ce sont les élèves qui proviennent d'une région métropolitaine qui s'auto-évaluent mieux

quelle que soit leur appartenance culturelle. Cette observation a pour conséquence que les participants aux échanges intra région sont plus semblables entre eux que ne le sont les participants aux échanges indirects et inter régions;

B. les anglophones ont déclaré avoir plus fréquemment de contacts avec des membres de l'autre groupe culturel que ne l'ont fait les francophones; à nouveau, ce sont les groupes intra région francophones et anglophones qui se ressemblent le plus. Par contre, ce sont les francophones qui utilisent le plus souvent les média en langue seconde, et ce sont les anglophones qui déclarent lire le plus souvent en langue seconde. Comme on pouvait s'y attendre, c'est surtout chez les francophones du niveau primaire que l'on retrouve le moins d'exposition à la langue seconde à l'extérieur du contexte scolaire.

3. Echelles d'attitudes et de motivations

A partir des résultats aux questionnaires d'attitudes et de motivations, nous avons effectué des analyses de covariance dans lesquelles le pré-test était utilisé comme covariant. En ce qui concerne la variable décision, celle-ci n'a pas pu être clairement identifiée auprès de tous les groupes; à cette fin, nous avons analysé l'effet de cette variable en effectuant un petit nombre d'analyses plus restreintes. Les quatre échelles, soit la motivation intégrative, la motivation instrumentale, l'attitude envers l'autre groupe culturel et l'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde, ont été analysées au moyen de ce plan expérimental. De ces analyses, nous avons pu dégager les conclusions suivantes:

A. tous les groupes utilisés dans la présente étude ont exprimé des attitudes et des motivations très positives à l'exception de l'attitude à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde qui se situait autour du point neutre. Ceci implique que pour les échelles de motivations intégrative et instrumentale et d'attitude envers les membres de l'autre groupe culturel, un gain entre le pré- et le post-test est plus difficilement observable et l'on peut donc fort bien avoir affaire à un effet de pallier;

B. s'il y a des différences entre les trois types d'échange ce sont les échanges directs inter régions qui apparaissent comme les plus stables compte tenu de la variation des différents groupes;

C. il semble que chez les francophones, les échanges intra région donnent les effets les moins favorables ce qui n'est pas toujours le cas chez les anglophones. Les échanges intra région et les échanges indirects sont, d'après nos résultats, plus susceptibles d'avoir des effets différents lorsqu'ils sont effectués par des groupes de composition différente;

D. il ressort des analyses effectuées que le fait de laisser les élèves décider eux-mêmes de certains aspects des activités peut avoir certains effets sur les échelles d'attitudes et de motivation; il en ressort notamment que la décision semble intervenir différemment chez les filles et les garçons ainsi que chez les élèves d'âges différents. De façon générale, quand la décision a une influence à une des échelles, celle-ci est plutôt négative mais cette conclusion est toujours pondérée en fonction des deux facteurs mentionnés ci-dessus. Il nous semble surtout que l'effet de la prise de décision par les élèves doit être étudié de façon plus détaillée dans les différents programmes d'échanges et en fonction des caractéristiques des élèves impliqués.

En conclusion, il nous semble donc que les attitudes et les motivations des élèves impliqués dans cette recherche étaient non seulement très positives au départ mais qu'elles le sont également restées après l'échange, quel qu'en soit le type. Si dans certains cas, une baisse des attitudes et motivations a pu être observée lors du post-test, il nous semble difficile de l'attribuer plutôt à l'échange qu'au simple écoulement du temps; en effet, dans une de nos études précédentes (Deshaies et Hamers, 1979) nous avons suggéré que le moment de passation du post-test à la fin de l'année scolaire pouvait expliquer une certaine baisse d'intérêt chez les élèves, et ceci peut être d'autant plus juste ici que les élèves avaient des attitudes initiales très positives. Il nous semble donc important que ce fait soit pris en considération dans d'éventuelles évaluations de programme d'échanges.

Même si les trois types d'échanges nous sont apparus comme positifs, c'est le type d'échange inter régions qui a des effets significativement plus positifs sur les attitudes, ce pour tous les groupes de participants. L'aspect nouveauté relié au fait de rencontrer des gens d'une autre région semble donc être une caractéristique importante d'un échange, bien que cet aspect semble jouer davantage pour les élèves provenant d'une région non métropolitaine. En ce qui concerne les échanges intra région et les échanges indirects, l'effet de

ceux-ci est plus susceptible de varier en fonction de l'âge et de la provenance culturelle et géographique des participants.

4. Evaluation de la personnalité des élèves co-participants

Même si les co-participants ont été évalués favorablement en général par l'ensemble des participants, ce sont les participants aux échanges intra région qui ont évalué leurs co-participants le moins favorablement. Lorsqu'il y a lieu, les francophones émettent des jugements plus favorables que les anglophones, et les élèves du primaire comparés à ceux du secondaire ainsi que les filles comparées aux garçons émettent des jugements plus positifs.

Au primaire, ce sont les participants aux échanges indirects qui ont évalué leurs co-participants le plus favorablement alors qu'au secondaire c'est le groupe ayant participé aux échanges inter régions qui a manifesté la perception la plus positive. A nouveau, il semble que les élèves de Rimouski soient ceux qui émettent les jugements les plus positifs.

5. L'identité culturelle

Pour ce qui est de la mesure d'identité culturelle, deux dimensions importantes sont ressorties: d'une part, la dimension langue avec les francophones à un pôle et les anglophones à l'autre pôle et, d'autre part, une dimension impliquant un facteur d'éloignement géographique et un facteur relatif à l'état de bilingualité de l'individu.

De façon générale, les Québécois anglophones et francophones se perçoivent comme différents sur la dimension langue mais comme beaucoup plus semblables sur la deuxième dimension. Notons que les anglophones sont perçus comme relativement moins polarisés vers le pôle anglais sur la première dimension que ne le sont les francophones vers le pôle français. La perception des bilingues n'est pas polarisée sur cette première dimension mais plutôt sur la deuxième; pour cette deuxième dimension, les répondants semblent distinguer les Canadiens/Québécois des étrangers/Néo-canadiens d'une part et, d'autre part, à l'intérieur du groupe Canadiens/Québécois, ils font la distinction entre unilingues et bilingues. Notons que cette deuxième dimension ressort beaucoup plus clairement chez les élèves du secondaire comparée à ceux du primaire. Cependant, nous avons observé une évolution entre le pré- et le post-test chez les élèves

du primaire: en effet, les réponses des élèves du primaire étaient plus semblables à celles des élèves du secondaire lors du post-test comparé au pré-test. Nous ne pouvons pas relier de façon certaine cette évolution à l'effet des échanges et une telle relation demeure à l'état d'hypothèse, laquelle devrait être vérifiée empiriquement. Il est intéressant de noter que les Anglo-québécois sont perçus comme plus proches des bilingues que ne le sont les Franco-québécois. Il serait intéressant de vérifier si cette différence de perception entre anglophones et francophones se retrouve ailleurs que dans le contexte québécois.

La perception du "MOI" de l'élève apparaît également moins stable sur la deuxième dimension où la différence entre le pré- et le post-test est plus marquée comparée à la première dimension. De plus, cette instabilité relative est plus accentuée chez les élèves du primaire. Toutefois, nous ne pouvons pas attribuer ce changement de façon non équivoque à l'effet des échanges. Cependant, il est permis de faire l'hypothèse que les échanges interculturels pourraient avoir un effet sur la perception du moi et des autres étant donné que nous avons trouvé que de tels échanges avaient un effet sur les attitudes et les motivations. Il serait intéressant de vérifier une telle hypothèse dans des recherches futures.

6. Perception de l'activité d'échange

En général, tous les élèves ont évalué très positivement l'activité qu'ils avaient vécue; tous les élèves ont exprimé une préférence pour répéter ces activités avec le même groupe de co-participants plutôt qu'avec un autre groupe, qu'il soit de la même origine ou d'une autre origine culturelle qu'eux. La grande majorité des élèves a déclaré avoir utilisé les deux langues au cours de l'activité et ce fait a été corroboré par des observations de terrain.

Encore une fois, ce sont les participants aux échanges inter régions qui ont exprimé la plus grande satisfaction face à l'expérience. Les élèves du secondaire ont déclaré s'être fait plus d'amis que ceux du primaire, mais ces derniers ne perçoivent pas l'activité moins positivement pour autant. Enfin, les francophones perçoivent l'activité plus positivement que les anglophones tout comme c'est le cas chez les filles comparées aux garçons.

L'on peut conclure qu'au niveau secondaire, les activités sont mieux perçues lorsqu'elles ont lieu dans des échanges directs, qu'ils soient inter ou intra région; par contre, au primaire, les échanges indirects sont relativement mieux perçus que les échanges intra région. Il ne fait pas de doute que ce sont les participants aux échanges inter régions qui ont la meilleure perception des activités.

3.2 Observations sur le terrain

Durant le déroulement des activités, certaines observations sur le terrain ont été effectuées qui nous ont permis les constatations suivantes. Lors des activités, un contact et une communication réelles entre les élèves des deux groupes pairés ont pu être observés. De façon générale, les élèves coopéraient à l'atteinte du but commun de l'activité. Durant ces échanges, les deux langues étaient utilisées, souvent de façon alternative. En plus, les professeurs organisaient souvent des activités de groupe alternativement dans l'une ou l'autre langue. Ces activités pouvaient être très variées, allant par exemple d'une classe de botanique faite en anglais à une pièce de théâtre montée et jouée en français; d'autres activités étaient moins structurées, comme le feu de camp ou la soirée disco. Certaines paires d'enfants jumelés nous ont également déclaré avoir utilisé alternativement le français et l'anglais, quoique ce point ait été plus difficile à contrôler. Somme toute, ces observations nous ont permis de corroborer les informations données par les participants. Enfin, une observation à la fin de l'une des activités nous a permis de vérifier que le but commun avait réellement été atteint et que la satisfaction face à l'activité était manifeste non seulement chez les élèves et les professeurs, mais également chez les parents des élèves qui étaient présents à la rencontre finale.

3.3 Opinions des professeurs

D'une façon générale, les enseignants ont manifesté une très grande satisfaction face à tous les types d'échanges. Non seulement ils ont perçu ceux-ci très positivement mais ils ont également déclaré que l'absence des élèves à l'école pendant deux semaines scolaires n'avait occasionné aucun retard scolaire; l'effet de l'échange se faisait sentir dans la classe de langue seconde où les professeurs ont rapporté que les élèves avaient moins d'appréhension en

ce qui concerne la partie orale du cours de langue seconde. En plus, les professeurs ont déclaré que les activités leur avait permis de se rapprocher de leurs élèves et de mieux les connaître.

Les contraintes de notre recherche voulaient que toutes les activités aient lieu à l'intérieur d'un semestre scolaire. Compte tenu du nombre de rencontres que devaient impliquer ces échanges, il semble que tous les professeurs ont trouvé ce laps de temps trop court, tout en étant d'accord avec le nombre lui-même des rencontres. Ils ont donc suggéré que ces rencontres s'échelonnent sur une période d'une année scolaire. Ceci leur permettrait également d'avoir plus de temps pour préparer les activités et pour évaluer chaque étape réalisée. De plus, certains professeurs ont suggéré des rencontres de trois jours consécutifs plutôt qu'une semaine entière.

Les professeurs étant responsables de l'organisation et du déroulement des activités, leur implication personnelle était donc très grande. Une personne ressource serait donc indispensable pour s'occuper de l'organisation matérielle des échanges, dont notamment les réservations dans les camps ou la location d'autobus.

Tous les professeurs ont mentionné qu'il valait mieux coupler les activités intellectuelles à des activités sportives. De plus, si un pairage initial des enfants a été vu comme nécessaire par les professeurs, ceux-ci ont insisté sur la nécessité de rendre le pairage flexible en permettant de modifier les pairages initiaux en fonction des affinités.

Les professeurs ont également suggéré que les activités dans des camps soient couplées à des activités dans les familles, même s'ils ont déclaré que les adolescents manifestaient une nette préférence pour les activités de camps. La longueur des voyages a parfois été mentionnée comme étant trop grande pour les plus jeunes. La dimension géographique est apparue comme un élément très motivant à tous les professeurs; que ce soit l'éloignement géographique dans les échanges inter régions et indirect ou le déplacement en commun dans les échanges intra région, cette dimension a été soulignée par tous les professeurs. Il y a donc un aspect de nouveauté important relié à la dimension géographique et il semble important d'exploiter ce facteur dans les échanges.

Lorsque l'activité était imposée aux élèves, les professeurs ont exprimé le regret que leurs élèves n'aient pas pu être plus impliqués dans la décision. Malgré l'absence d'un effet net de la variable décision dans nos analyses, nous croyons que cet élément reste important dans l'organisation des échanges.

La plupart des professeurs ont souligné la différence de niveau de connaissance en langue seconde entre les francophones et les anglophones, surtout au primaire et ont souhaité que le pairage des enfants impliquent des élèves de même niveau. Même si cette constatation est exacte, elle reflète néanmoins la réalité scolaire de la province de Québec.

Enfin, plusieurs activités d'échanges semblent s'être prolongées spontanément au-delà du temps imposé. Par exemple, des participants aux échanges indirects du niveau primaire ont continué de correspondre entre eux et des participants aux échanges intra région du niveau secondaire ont continué de se rencontrer.

En résumé, nous pouvons conclure que les observations sur le terrain et les opinions des professeurs corroborent les résultats de l'évaluation. Les trois types d'échanges dont nous avons évalué l'effet sur les attitudes et les motivations semblent tous donner des résultats positifs, avec cependant un avantage pour les échanges inter régions. Il nous semble toutefois que d'autres aspects des activités d'échanges restent à contrôler, notamment en termes d'autres variables socio-psychologiques, tel le rôle de l'anxiété et de la confiance en soi. Tel que l'a mentionné Clément (1980) il y a peut-être lieu de repenser le découpage binaire entre la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Il reste à noter que les résultats positifs obtenus dans cette recherche sont liés en grande partie à l'intérêt suscité par les activités. Il nous semble donc impérieux que tout échange organisé dans le but d'influencer les variables socio-psychologiques ait comme condition minimale de susciter un grand intérêt chez les élèves. Les organisateurs devraient donc s'assurer de l'intérêt des élèves à participer à un échange et de le susciter le cas échéant.

Conclusion

Dans le but d'évaluer l'effet d'échanges inter-culturels sur les attitudes et les motivations, nous avons entrepris une première série d'études qui visaient à évaluer l'impact d'échanges inter-culturels courts, c'est-à-dire allant de une demie journée à deux jours, non répétés et n'impliquant qu'une faible participation des élèves.

Dans l'étude I nous avons trouvé que de courts échanges avaient, de façon générale, influencé favorablement les motivations et les attitudes bien que de façon différente selon l'âge de l'élève. Tout d'abord, il faut noter que les attitudes et motivations ont été les plus favorables chez les élèves de la fin du primaire pour diminuer durant l'adolescence. Chez les plus jeunes enfants (6 et 8 ans), l'échange inter-culturel avait pour effet d'influencer surtout l'attitude envers l'échange lui-même qui était perçu plus favorablement après l'échange alors que chez les élèves plus âgés (6^{e}primaire, 2^{e}secondaire, 5^{e}secondaire) l'échange influençait favorablement l'attitude envers la langue seconde, les membres du groupe-cible et les motivations.

Dans une autre recherche de cette même série, nous avons comparé des élèves fréquentant des écoles anglophones et francophones qui partageaient les mêmes locaux et terrains (écoles jumelées) et des élèves fréquentant des écoles anglophones et francophones ayant leurs locaux et terrains respectifs (écoles isolées). De cette recherche, il est apparu que les élèves des écoles jumelées, ayant déjà participé ou non à des échanges inter-culturels, étaient plus motivés et avaient des attitudes plus favorables que les élèves des écoles isolées. Ce résultat a été le même pour les trois groupes considérés dans cette recherche (1^{re}, 3^{e}, 6^{e}du primaire). Etant donné que les élèves des écoles jumelées avaient des contacts fréquents et informels avec des membres de l'autre groupe culturel, nous avons pu nous servir de ce résultat afin de développer une autre recherche dans laquelle nous voulions déterminer si certains aspects des activités d'échange inter-culturel étaient particulièrement pertinents pour influencer l'attitude de l'élève envers la langue seconde et le groupe-cible ainsi que sa motivation à apprendre la langue seconde.

Dans l'étude II, nous avons contrôlé si l'effet observé provenait vraiment de la composition culturelle des groupes impliqués dans l'échange. De cette étude, il est ressorti que la modification favorable des attitudes et des motivations peut en effet être attribuée au fait de rencontrer des membres de l'autre groupe culturel, ceci étant particulièrement le cas chez les francophones.

A partir des deux études précédentes, nous avons pu postuler certains critèresde qualité relatifs au contenu de cet échange. A partir de ces recherches, il nous a été possible de dégager un profil type d'échange: la durée, le nombre de rencontres, l'organisation commune de l'échange, un but commun à atteindre et le pairage des élèves étaient autant de critères qu'il nous paraissait important de contrôler. Ne perdant pas de vue ce profil type, nous avons pu contrôler également l'effet de certaines caractéristiques des échanges, telle l'origine géographique des participants et les rencontres réelles entre les participants, ce chez des élèves francophones et anglophones de deux groupes d'âge différent. En effet, comme l'activité d'échange inter-culturel peut prendre de multiples formes nous avons voulu vérifier deux éléments importants qui y sont reliés, soit le facteur géographique et le facteur de rencontre physique des coparticipants. En ce qui concerne la variable géographique, nous avons pensé que le fait que des élèves rencontrent des membres d'un autre groupe culturel provenant soit de la même région qu'eux soit d'une autre région pouvait avoir des effets différents; en effet, l'aspect nouveauté rattaché au fait de rencontrer des élèves d'une autre région géographique peut stimuler l'intérêt manifesté à l'égard de l'activité elle-même. Cependant, pour les populations étudiantes vivant dans les communautés éloignées des principaux centres urbains du Québec, il est souvent difficile de réaliser des activités d'échanges qui impliquent le déplacement des participants. C'est pour cette raison que nous avons voulu voir si des activités entre des groupes culturels et linguistiques différents qui n'impliquaient pas de rencontre entre les participants pouvaient être envisagées comme solution de remplacement.

En général, il semble que chez des élèves qui ont des attitudes et des motivations très positives avant les rencontres les trois types d'échanges ont des effets positifs; le type d'échange inter régions apparaît comme celui qui est le plus bénéfique, ce compte tenu des différences initiales entre les

groupes. Les échanges indirects semblent être une meilleure intervention au primaire qu'au secondaire, où il apparaît comme supérieur à l'échange intra région. Au secondaire, il semble que l'échange intra région est à préférer à l'échange indirect. De façon générale, les trois types d'échanges semblent bénéficier moins aux enfants provenant d'une région métropolitaine qu'à ceux provenant d'une région semi-urbaine. Une limitation sérieuse de cette recherche est qu'elle n'a été menée qu'avec des élèves qui exprimaient déjà des attitudes très favorables avant le début de l'échange; il eut été souhaitable qu'elle ait aussi examiné l'effet de l'échange lorsque les attitudes sont plus neutres. Ceci repose le problème de la relation exacte qui existe entre les changements d'attitudes et les contacts inter-culturels. Les attitudes et les motivations vont influencer la décision d'initier les contacts, et les résultats de ces contacts vont à leur tour influencer les attitudes et les motivations. Dès lors il devient impérieux de s'assurer que les attitudes et les motivations sont positives avant le début de l'échange dans quel cas l'échange pourra avoir un effet bénéfique, comme le montre l'expérience citée.

Il reste tout aussi impérieux de tenir compte du contexte socio-culturel dans lequel l'échange se déroule comme nous l'avons déjà démontré dans notre deuxième étude. Un programme d'échange inter-régions semble supérieur aux autres types d'échanges; toutefois d'autres types d'échanges ont également des effets positifs et peuvent donc être envisagés dans certaines circonstances. Il faudra toutefois prendre en considération un nombre de variables tels l'âge, l'appartenance culturelle ou la région de provenance des élèves avant d'établir un choix.

Il reste aussi sans doute plusieurs variables pertinentes qui n'ont pas été contrôlées dans cette étude, comme notamment la variable de provenance géographique qui semble au moins aussi importante que l'appartenance culturelle. Une description plus précise des échanges inter-culturels et des circonstances rendant leur effet optimal s'impose. Enfin, nous avons également besoin d'une meilleure connaissance du rôle joué par les contacts inter-culturels dans les mécanismes socio-psychologiques pertinents à la langue seconde, notamment en ce qui concerne leur rôle dans les mécanismes d'anxiété et d'identité culturelle. Les recherches futures devraient s'orienter dans ce sens.

Quoiqu'il en soit, l'exploitation des échanges entre deux groupes culturels différents semble offrir aux élèves de véritables situations de communication au cours desquelles ils peuvent être sensibilisés de façon concrète à la réalité de l'usage d'une langue seconde. De plus, il semble fondamental que les élèves puissent participer activement à l'échange, faute de quoi l'échange risque d'avoir un effet inverse à l'effet recherché. En effet, une étude de Cziko et Lambert (1976) a évalué l'effet d'échanges plus fréquents entre deux groupes culturels différents. Cette étude pilote impliquait des étudiants canadiens-anglais et canadiens-français qui partageaient certains cours pendant une période de cinq mois. Les résultats obtenus ont démontré que ceux qui ont participé activement à l'échange n'ont pas changé d'attitude envers les Canadiens-français alors que l'attitude de ceux qui se sont peu impliqués a sensiblement décru. Cziko et Lambert concluent que de tels échanges doivent tenir compte de plusieurs facteurs importants si on ne veut pas qu'une attitude négative soit renforcée, comme, par exemple, que l'échange soit bien planifié et permette une rencontre préalable des deux groupes sur une base récréative et que de plus la participation à cet échange soit facultative, donc volontaire.

En somme, l'intérêt préalable des élèves ainsi qu'un contenu permettant de motiver les élèves à participer activement aux échanges semblent des conditions essentielles à la réussite d'un programme d'échanges entre deux groupes culturels différents.

Références

Amir, Y. (1969). Contact Hypothesis in Ethnic Relations. Psychological Bulletin, 71, 319-342.

Berger, P.L. (1966). Identity as a Problem in the Sociology of Knowledge. European Journal of Sociology, 7, 16-20.

Bogardus, E.S., (1925a). Analyzing Changes in Public Opinion. Journal of Applied Sociology, 9, 372-381.

------- (1925b). Measuring Social Distance. Journal of Applied Sociology, 9, 299-308.

------- (1927). Race Friendliness and Social Distance. Journal of Applied Sociology, 11, 272-287.

Brand, E.S., Ruiz, R.A. & Padilla, A.M., (1974). Ethnic Identification and Preference: A Review. Psychological Bulletin, 81, 860-890.

Brein, M. & David, K.H. (1971). Intercultural Communication and the Adjustment of the Sojourner. Psychological Bulletin, 76, 215-238.

Carroll, J.B. (1963). "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training". In R. Glazer (ed.) Training, Research and Education. Pittsburg: University of Pittsburg Press.

Carroll, J.B. & Sapon, S.M. (1959). Modern Language Aptitude Test. New York: The Psychological Corporation.

Clément, R. (1980). La motivation en langue seconde: orientation instrumentale ou intégrative? Communication faite au colloque sur les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde, ACFAS, Québec, 14-16 juin.

Clément, R., Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975). Inter-Ethnic Contact: Attitudinal Consequences. Department of Psychology. University of Western Ontario, Research Bulletin no. 336.

Clément, R., Gardner, R.C. & Smythe, P.C. (1975). Echelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Language Research Group. University of Western Ontario, Research Bulletin no 343.

Clément, R., Gardner, R.C. & Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A Study of Francophones learning English, Canadian Journal of Behavioral Science, 9, 123-133.

Clément, R., Gardner, R.C., Smythe, P.C., Huot, G. (1976). Motivational variables in second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English. Research Bulletin no. 351, University of Western Ontario.

Clément, R., Hamers, J.F. (1979). Les bases socio-psychologiques du comportement langagier. In G. Bégin et P. Joshi (ed.). La psychologie sociale, Presses de l'Université Laval, Québec.

Cole, M. & Bruner, J.S. (1971). Cultural Differences and Inferences about Psychological Processes. American Psychologist, 26, 867-876.

Cziko, G.A., Lambert, W.E. (1976). A French-English School Exchange Program: Feasibility and Effects on Attitudes and Motivation, The Canadian Modern Language Review, 32-33, 236-242.

Cziko, G.A., Lambert, W.E. & Gutter, G. (1979). The Impact of Programs of Immersion-in-a-Foreign Language on Pupil's Social Attitudes. Working Papers on Bilingualism, 19 [illegible]3-28.

Deshaies, D. & Hamers, J.F. (1[illegible] Etude de l'effet des activités d'échange biculturel sur l'attitu[illegible] des élèves de l'élémentaire envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde. Centre international de recherche sur le bilinguisme. Univer-

sité Laval.

Deshaies, D. & Hamers, J.F. (1978). Etude de l'effet des activités d'échange biculturel sur l'attitude des élèves du secondaire envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde. Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

Deshaies, D. & Hamers, J.F. (1979). Le rôle de la composition ethnique des groupes dans les activités d'échange biculturel. Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

Deshaies, D. & Hamers, J.F. (1980). Comparaison de l'effet de trois types d'échanges inter-culturels sur certains aspects socio-psychologiques Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval.

Deshaies, D. & Hamers, J.F. (1981). Contacts inter-ethniques: leurs effets sur l'attitude et la motivation en langue seconde. La Revue canadienne des langues vivantes, 37, (2), 243-257.

Desrochers, Alain, M., Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975). The Social Psychology of Second Language Acquisition and Bilinguality: an Annotated Bibliography. Research Bulletin no. 340.

Desrochers, A. & Gardner, R.C. (1978). Cross-cultural contact: Corolates and Consequences. Research Bulletin no. 455, Department of Psychology, University of Western Ontario.

Driedger, L. (1975). In Search of Cultural Identity Factors: A Comparison of Ethnic Students. Revue canadienne de Sociologie et Anthropologie, 12, (2), 150-162.

Frasure-Smith, N., Lambert, W.E. & Taylor, D.M. (1975). Choosing the Language of Instruction for One's Children: A Quebec Study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 6, 131-155.

Gardner, R.C. (1966). "Motivational Variables in Second-Language Learning". International Journal of American Linguistics, 32, 24-44.

Gardner, R.C. (1973). Motivation and Second-Language Acquisition. Research Bulletin no. 276, University of Western Ontario.

Gardner, R.C. (1975). Social Factors in Second Language Acquisition and Bilinguality. Research Bulletin no. 342, University of Western Ontario.

Gardner, R.C., Ginsberg, R.E. & Smythe, P.C. (1976). Attitude and Motivation in Second Language Learning: Cause Related Changes, The Canadian Modern Language Review, 32-3, 243-266.

Gardner, R.C., Gliksman, L. & Smythe, P.C. (1978). Attitudes and behaviour in second language acquisition: a social psychological interpretation. Canadian Psychological Review, 19, 173-186.

Gardner, R.C., Kirby, D.M., Smythe, P.C., Dumas, G., Zellman, M. and Bramwell, J.R. (1972). Bicultural Excursion Programs: their effects on Students' Stereotypes, Attitudes and Motivation. Research Bulletin no. 252, University of Western Ontario.

Gardner, R.C., Kirby, D.M., Smythe, P.C., Dumas, G., Zellman, M. & Bramwell, J.R. (1974). Bicultural Excursion Programs: their effects on Students' Stereotypes, Attitudes and Motivation. The Alberta Journal of Educational Research, 20, 270-277.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272.

Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Newbury House Publishers Inc., Rowley, Mass.

Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975). Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach. Language Research Group, University of Western Ontario, Research Bulletin no. 332.

Gardner, R.C., Smythe, P.C., Clément, R., Gliksman, L. (1976). Second-Language Learning: A Social Psychological Perspective, The Canadian Modern Language Review, 32-3, 198-213.

Giles, H., Taylor, D.M., Lambert, W.E. & Albert, G., (1976). Dimensions of Ethnic Identity: An Example from Northern Maine. Journal of Social Psychology, 100, 11-19.

Hamers, J.F. & Deshaies, D. (1980). Les Contacts inter-ethniques: Qu'est-ce qui les rend efficaces? Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde. ACFAS, mai 1980, Centre international de Recherche sur le Bilinguisme, (Publication B-99).

-------- (1981). Effets des contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones de la Province de Québec. Actes du V^{e} Congrès International de l'AILA, Presses de l'Université Laval, (Publication A-16).

Harris, M. (1979). Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture. New York: Random House.

Jamais, M.F., Pablo, R.Y. & Taylor, D.M. (1971). Ethnic Awareness in Filipino Children. Journal of Social Psychology, 83, 157-164.

Kelly, G.A. (1955). The Psychology of Personal Constructs, W.W. Norton and Co.

Kirby, D.M. & Halpern, G. (1974). Attitude Measurement Rationale and Implementation. French Working Paper no. 10, Part I, Research Centre, The Ottawa Board of Education.

Kruskal, J.B. (1964). Multidimensional Scaling by optimizing Goodness of Fit to a nonmetric Hypothesis. Psychometrika, 28, 1-27.

Kruskal, J.B. & Wish, M. (1978). Multidimensional Scaling. Beverly Hills and London: Sage Publications.

Lambert, W.E. (1974). Culture and Language as factors in Learning and Education. In F. Aboud & R.D. Meade (Eds). Cultural Factors in Learning. Washington: Western Washington State College, Bellingham.

-------- (1979). Language as a Factor in Intergroup Relations, in H. Giles & R. St-Clair (Ed.), Language and Social Psychology, Oxford: Basil Blackwell.

Lambert, W.E. & Gardner, R.C. (1972). Attitudes and Motivations in Second Language Learning. Newbury House Publishers Inc., Rowley, Mass.

Lambert, W.E., Hamers, J.F. & Frasure-Smith, N. (1979). Child Rearing Values: a Cross-National Study. New York: Praegor.

Lambert, W.E. & Klineberg, O. (1967). Children Views of Foreign People: A Cross-National Study. New York: Appleton-Century Crofts.

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass.

Linton, R. (1945). The Cultural Background of Personality. New York: Appleton-century.

Lussier-Châles, D.(1979). Elaboration et validation d'un test pour mesurer la compréhension orale en anglais langue seconde, chez les élèves francophones de la 5^{e} primaire au niveau du secondaire II. Thèse de maîtrise non publiée, Université Laval.

MacKay, J. (1973). Testing research report. University of Toronto, (mimeo).

Morris, S. (1980). The Self-Image of the Language Learner. Paper presented to the Annual Conference of the British Association of Applied Linguistics, September 1980.

Murphy, G. & Likert, R. (1938). Public Opinion and the Individual. New York: Harper.

Park, R.E. (1913). Racial Assimilation in Secondary Groups with Particular Reference to the Negro. Publication of the American Sociological Society, 8, 66-83.

-------- (1924). The Concept of Social Distance. Journal of Applied Sociology, 8, 66-83.

Pike, K.L. (1967). Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior. The Hague: Mouton.

Reynolds, A.G., Flagg, P. & Kenedy, W. (1974). Language Study Abroad: Evaluation and Prediction. Paper presented at meetings of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, New York.

Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup Behaviour. Social Science Information, 13, 65-93.

Taylor, D.M., Bassili, J.N. & Aboud, F.E. (1973). Dimensions of Ethnic Identity: Example from Quebec. The Journal of Social Psychology, 89, 185-192.

-------- (1972). Ethnic Identification in Canada: a Cross-Cultural Investigation. Revue canadienne des Sciences du Comportement, 4, (1), 13-20.

Thurstone, L.L. (1931). The Measurement of Social Attitudes. Journal of Abnormal and Social Psychology, 36, 249-269.

Tucker, G.R. & Lambert, W.E. (1970). The effect on foreign language teachers of leadership training in a foreign setting. Foreign Language Annals, 4, 68-83.

Tylor, E.B. (1877). Primitive Culture: Researches into the Development of Mythodology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Customs. Vol. 1, New York: Henry Holt.

Wrightsman, L.S. (1972). Social Psychology in the Seventies. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company.